



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

El giro educativo y su relación con las políticas institucionales de tres museos y centros de arte del contexto español

Fermín Soria Ibarra



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**





UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**EL GIRO EDUCATIVO Y SU RELACIÓN CON LAS
POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE TRES MUSEOS Y
CENTROS DE ARTE DEL CONTEXTO ESPAÑOL**

Fermín Soria Ibarra



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

EL GIRO EDUCATIVO Y SU RELACIÓN CON LAS POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE TRES MUSEOS Y CENTROS DE ARTE DEL CONTEXTO ESPAÑOL

Fermín Soria Ibarra

Directora:

Dra. Aída Sánchez de Serdio Martín

Tutor:

Dr. Fernando Hernández Hernández

Programa de doctorado:

Artes y Educación

Línea de investigación:

Educación de les artes, museos y
cultura visual: polítiques culturals

Facultat de Belles Arts

Universitat de Barcelona

Barcelona, 2015

A mi ama y aita por su apoyo incondicional,

*No te rindas por favor no cedas,
aunque el frio queme,
aunque el miedo muerda,
aunque el sol se ponga y se calle el viento,
aun hay fuego en tu alma,
aun hay vida en tus sueños,
porque cada día es un comienzo,
porque esta es la hora y el mejor momento,*

(Mario Benedetti)

Agradecimientos

La realización de esta investigación ha supuesto haberme visto inmerso durante varios años en un proceso de aprendizaje tanto teórico como personal enormemente significativo. El camino recorrido hasta aquí ha estado cruzado por muchos avatares y circunstancias diversas, en ocasiones muy difíciles de afrontar. En este sentido, las sensaciones vividas han sido muy distintas. Algunas de ellas me han llenado de fuerza para seguir adelante y otras han supuesto un freno en algunos momentos. La ilusión, las ganas de saber más y comprender, la constancia, el empeño, la auto-exigencia, pero también muchas inseguridades y a veces el desaliento han sido fieles compañeras todos estos años. No obstante, este recorrido en ocasiones solitario, no hubiera podido salir adelante sin el apoyo, la colaboración y la fraternidad de más gente a la que trataré de recordar a continuación.

Quisiera comenzar agradeciendo a mi directora de tesis Aída Sánchez de Serdio por aceptar dirigir mis pasos en este arduo trabajo, así como por su paciencia, confianza y extraordinaria generosidad. Su mirada crítica, inteligencia y sensibilidad han hecho que este proceso de aprendizaje haya sido enormemente enriquecedor.

Igualmente imprescindible ha sido la generosidad de todas las personas que han aceptado participar en esta investigación aportando sus testimonios y experiencias en relación a los proyectos estudiados. Es más que evidente que sin su colaboración no hubiera podido llevar a cabo este trabajo. Por eso, todo mi reconocimiento a Amparo Moroño, Nadia Teixeira, Julia Ruth Gallego, Antonio González Chamorro, Mariola Campelo, Belén Sola, Agustín Pérez Rubio, Sergio Prego, Jon Mikel Euba, los participantes del Primer Proforma, Pablo Martínez, Ferrán Barenblit, Victoria Gil Delgado, Carlos Granados, Marta de Gonzalo, Publio Pérez Prieto, Virginia Villaplana, Cristina Vega, María José Ollero, Yera Moreno, Eva Garrido, Diego del Pozo, Laura Alises, Daniel García-Pablos, Yolanda Romero, Antonio Collados, Pablo Ruiz, María García y Pablo P. Becerra.

También la de aquellas otras personas que me han regalado parte de su tiempo conversando desinteresadamente, ofreciendo sus puntos de vista en torno al fenómeno estudiado o que han tenido la absoluta amabilidad de leer algunos fragmentos y contribuir a su mejora con sus críticas, apreciaciones y consejos. Muchas gracias en este sentido a Javier Rodrigo (por partida doble), Oriol Fontdevila, Cristian Añó, Ane Aguirre, Manuel Borja-Villel, y Carmen Mörsch.

Me gustaría recordar también a Carla Padró, con quien inicié este camino, por despertar en mi un gran interés y entusiasmo por el estudio de los pormenores de la educación en museos, desde un punto de vista crítico y político.

Por último quisiera mencionar a mi familia y amistades que han conservado la ilusión y la confianza en mi todo este tiempo. Gracias en especial a mis padres y hermanas por su amor y soporte absoluto, así como al enorme soplo de alegría de mis queridos sobrinos. También a Edu por su cariño y por hacer que estos meses de encierro escribiendo la tesis fuesen mucho más llevaderos.

Barcelona, 5 de noviembre de 2015.

Resumen

En los últimos diez años se ha señalado la existencia de un “giro educativo” a partir de la proliferación de foros de debate, plataformas, proyectos y publicaciones diversas en torno a la educación y la producción de conocimientos críticos, que han sido promovidos desde el ámbito del comisariado y de las prácticas artísticas contemporáneas. Según diferentes autores, esta situación se ha producido como respuesta crítica a la economización de la educación, la formación en el arte y la producción institucionalizada de conocimientos en el marco de la reestructuración neoliberal de las sociedades occidentales y de sus instituciones educativas.

Poco a poco, el auge de estas discusiones en el contexto internacional fue extendiéndose también por el territorio español, sobre todo a partir del año 2008, siendo muy variadas sus manifestaciones en algunos museos y centros de arte contemporáneo. Este hecho ha coincidido en el tiempo con el desarrollo de diversas prácticas educativas críticas y reflexivas llevadas a cabo por los departamentos educativos de algunos museos y con la organización, cada vez más numerosa, de congresos, jornadas, foros de encuentro y de debate destinados a reunir a profesionales de la educación y la investigación vinculados al campo de los museos y centros de arte. En esos eventos, las educadoras de museos, además de compartir reflexiones y resultados de investigaciones teóricas sobre su propia práctica, empezaron a hablar también sobre la repercusión que estaba empezando a tener este giro educativo en el campo del arte y el comisariado sobre su trabajo. Ya entonces, se empezó a entrever que el escenario político que se estaba conformando, venía cargado de controversias y estaba cruzado por múltiples discursos en acción.

Por eso, con la finalidad de comprender algunas de las tensiones contradicciones y potencialidades que se está generando en torno a este giro educativo, esta investigación, teniendo en cuenta que en ocasiones muchos de estos proyectos vinculados al giro educativo con planteados como una crítica a la academia y a las instituciones de educación formal, este estudio examina hasta que punto esa crítica se dirige también a las políticas educativas de los museos y centros de arte donde se llevaban a cabo y en qué condiciones se produce esa crítica.

En este sentido, esta investigación se ocupa de analizar por medio del estudio de tres proyectos que interrelacionan arte y educación en tres museos o centros de arte contemporáneo del contexto español, cómo este giro educativo afecta a las políticas culturales y educativas de estas instituciones (en concreto se ha estudiado el Primer Proforma y el departamento educativo del MUSAC, Las Lindes en el Centro de Arte 2 de Mayo, y Transductores en relación con el Centro José Guerrero. Asimismo explora

de qué manera estos proyectos interpelan y/o afectan al trabajo de quienes conforman los departamentos de educación de los museos y centros de arte contemporáneo.

Palabras clave: giro educativo, políticas culturales, museos y centros de arte contemporáneo, contexto español, feminización de la educación, educación transformadora, crítica institucional, nueva institucionalidad.

Índice

1. Introducción	21
2. Problema de investigación	27
2.1. El problema y los objetivos de la investigación.	29
2.2. Las preguntas de la investigación.	31
2.3. Mi perspectiva como investigador. Museología crítica, pedagogías críticas y feminismos.	35
3. Aproximaciones metodológicas	45
3.1. Diseño y planificación del estudio.	47
3.2. La selección de los casos.	50
3.2.1. <i>Primer Proforma</i> , en el MUSAC de León.	52
3.2.2. <i>Las Lindes</i> , en el Centro de Arte 2 de Mayo de Madrid.	53
3.2.3. <i>Transductores</i> , en el Centro José Guerrero de Granada.	55
3.3. El trabajo de campo	57
3.3.1. Trabajo de documentación.	57
3.3.2. Observación indirecta a través del visionado de videos.	59
3.3.3. Las entrevistas.	61
3.3.4. Otras entrevistas de relevancia para comprender mejor algunas cuestiones del marco teórico y del contexto español.	64
3.3.5. Ética de la investigación.	65
3.4. El análisis de la información y la escritura de los casos.	67
4. Marco teórico	69
4.1. El giro educativo en la práctica artística y el comisariado.	71
4.1.1. Breve historia de la apropiación de la educación como método y forma en el campo del arte. Los antecedentes del giro educativo.	80
4.1.2. Algunos de los principales textos que han problematizado el giro educativo en los últimos diez años.	84

4.1.3. Las diferentes manifestaciones del giro educativo en la última década a escala internacional.	95
4.1.4. La incidencia del giro educativo en el contexto español.	107
4.1.4. Cronología del giro educativo.	118
4.2. La crítica institucional y la institución de la crítica	124
4.3. Nuevas formas de institucionalidad.	129
4.3.1. La posibilidad de generar una nueva institucionalidad a través de la función transformadora de la educación en museos o centros de arte.	136
4.3.2. Algunas tensiones a tener en cuenta durante los procesos de transformación institucional desde la educación.	145
4.4. Formas de pensar la institución desde de las diferentes funciones otorgadas a educación en los museos de arte.	146
4.4.1. El origen del vínculo entre la educación y los museos de arte.	148
4.4.2. La institución ilustrada a partir de la función de la educación afirmativa en museos. Entre la mirada estética y la disciplinaria.	153
4.4.3. La institución accesible a partir de la misión reproductiva de la educación en museos. La narrativa experiencial y la narrativa comunicativa.	167
4.4.4. La institución cuestionada a partir de la función deconstructiva de la educación en museos. La narrativa crítica.	177
4.4.5. La institución expandida a partir de la función transformadora de la educación en museos.	181
4.5. La situación de la educación en los museos de arte contemporáneo.	188
4.5.1. Breve historia de los departamentos de educación y acción cultural en los museos españoles.	188
4.5.2. Condiciones de trabajo y estatus de las educadoras dentro de las instituciones en la actualidad.	190
4.5.3. Peligros, desafíos y potencialidades del giro educativo en el contexto español.	198

5. El análisis de los casos.	201
5.1. Primer Proforma 2010. Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC).	203
5.1.1. Breve historia del MUSAC.	204
5.1.2. Del espectáculo y las políticas de acceso bajo la dirección de Rafael Doctor al deseo de “elevar el cariz intelectual” en las políticas de Agustín Pérez Rubio.	205
5.1.3. De las funciones afirmativa y reproductiva de la educación impuestas por las políticas oficiales del museo, al deseo del DEAC de transformar la institución a través de proyectos colaborativos conectados con el contexto.	212
5.1.3.1. Aprovechar los espacios de libertad para generar líneas de trabajo colaborativo propias. Entre la ilusión y la auto-explotación	218
5.1.3.2. Partir de la intuición, la experiencia ganada en la práctica y la autoformación.	222
5.1.3.3. La reacción de las educadoras frente al deseo del nuevo director de intelectualizar su trabajo.	225
5.1.3.4. La capitalización institucional de los proyectos colaborativos llevados a cabo en el contexto.	230
5.1.3.5. La organización de las I Jornadas de Producción Cultural Crítica en la Práctica Artística y Educativa Actual como detonante.	232
5.1.4. <i>Primer Proforma 2010. 30 ejercicios, 40 días, 8 horas al día.</i>	238
5.1.4.1. Tensión 1. El poder simbólico y el deseo de los participantes de someterse a una experiencia de trabajo dura, bajo la tutela de Badiola, Euba y Prego.	241
5.1.4.2. Tensión 2. <i>El MUSAC al servicio del Primer Proforma 2010.</i>	244
5.1.4.3. Tensión 3. De la posibilidad de establecer una relación de colaboración con del DEAC a la utilización de dos de sus educadoras para llevar a cabo labores de producción.	242
5.1.4.4. Tensión 4. ¿Una universidad en el museo o la instrumentalización de los voluntarios?.	250
5.1.4.5. Tensión 5. El rechazo a la mediación entre las obras y los públicos.	257

5.2. Las Lindes. Centro de Arte 2 de Mayo de Madrid (CA2M)	264
5.2.1. Breve historia del Centro de Arte Dos de Mayo (CA2M)	265
5.2.2. El interés por establecer relaciones con el contexto en las políticas del CA2M, bajo la dirección de Ferrán Barenblit.	266
5.2.3. El papel de la educación en el CA2M. Entre la función reproductiva de la educación y la mirada crítica.	269
5.2.3.1. Los programas educativos del CA2M.	272
5.2.3.2. La paradójica situación laboral de las educadoras del CA2M. Trabajar a pleno rendimiento dentro de la estructura institucional bajo la figura del falso autónomo.	279
5.2.4. <i>Las Lindes</i> .	282
5.2.4.1. Tensión 1. Generar un proyecto para abordar los problemas de la educación, sin contar desde el principio con las educadoras del propio Centro.	288
5.2.4.2. Tensión 2. La imposibilidad de crear una comunidad educativa desde una posición de poder.	290
5.2.4.4. Tensión 3. Ser una actividad pública del CA2M y al mismo tiempo aspirar a situarse al margen de la institución.	312
5.2.4.4. Las posibilidades transformadoras de Las Lindes frente al riesgo de ser convertido en un instrumento para el capital.	317
5.3. Transductores. Centro José Guerrero de Granada.	321
5.3.1. Breve historia del Centro José Guerrero de Granada.	322
5.3.2. Las políticas del Centro José Guerrero bajo la dirección de Yolanda Romero. La apuesta por generar una red de colaboración alrededor del centro.	323
5.3.3. La educación difusora en el Centro José Guerrero.	330
5.3.3.1. La paradoja del funcionariado en la educación.	337
5.3.3.2. El establecimiento de vínculos entre el Centro José Guerrero y las comunidades locales por medio de actividades educativas encargadas a agentes culturales externos.	341

5.3.4. <i>Transductores: pedagogías colectivas y políticas espaciales.</i>	343
5.3.4.1. Tensión 1. La dificultad de involucrar al educador del Centro en el proceso de construcción de Transductores.	352
5.3.4.2. Tensión 2. Las dificultades para crear una relación colaborativa con FAAQ.	357
5.3.4.3. Tensión 3. La voluntad de generar nuevas formas de institucionalidad a partir del trabajo colaborativo, en red, bajo las lógicas temporales de la programación comisarial.	365
5.3.4.4. Tensión 4. La falta de regularidad del proyecto en la institución y su necesaria emancipación del Centro José Guerrero.	375
6. Conclusiones.	379
6.1. Entre la promoción de la alta cultura y el deseo de convertirse en instrumentos para la transformación social.	381
6.2. La falta de reconocimiento de las educadoras y su precariedad laboral.	384
6.3. La exclusión de las educadoras en los proyectos del giro educativo.	387
6.4. Las relaciones jerárquicas y de poder dentro de los proyectos del giro educativo.	388
6.5. Entre el refuerzo de las políticas institucionales y el deseo de generar nuevas formas de institucionalidad.	390
6.6. Algunas consideraciones finales.	393
Referencias bibliográficas.	399

ÍNDICE DE FIGURAS:

- Figura Nº 1:** Imagen *Primer Proforma*. Ejercicio 18: Estudio Proforma. 2 de marzo de 2010. Director Sergio Prego. Lugar de realización: Estudio Proforma. Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León. (MUSAC) Recuperado de: <http://goo.gl/oZfgcc>
..... 240
- Figura Nº 2:** Imagen *Primer Proforma*. Ejercicio Ejercicio 13: Lo que el signo esconde. 24 de febrero de 2010. Director: Txomin Badiola. Lugar de realización: Sala 2.1. Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC) Recuperado de: <http://goo.gl/bsyxd5>
..... 242
- Figura Nº 3:** Imagen *Las Lindes*. Sesión del grupo de investigación y acción acerca de educación, arte y prácticas culturales *Las Lindes* en el aula del Centro de Arte Dos de Mayo (CA2M). 12 de enero de 2012. Foto: María Eguizabal. Recuperado de: <https://goo.gl/2BV2vh>
..... 285
- Figura Nº 4:** Imagen *Transductores*. Taller Negociaciones culturales. Centro de Arte José Guerrero y UNIA Arteypensamiento. 4 de diciembre de 2009. Fotografía: Elena Vicente Gómez. Recuperado de: <https://goo.gl/dIKo8U>
..... 349

1

Introducción

Esta tesis representa la conjunción de diferentes inquietudes e intereses que han ido emergiendo a lo largo de mi experiencia vital y a lo largo del recorrido trazado hasta ahora en el marco del programa de doctorado. Por un lado, a partir de las diferentes experiencias, lecturas, reflexiones y diálogos realizados a lo largo de mi trayectoria como estudiante e investigador, he ido desarrollando un gran interés por los museos, su origen, el papel que desempeñan en nuestra sociedad, su funcionamiento, y por supuesto, la educación desarrollada en ellos.

Mis motivaciones e ideas en torno a estas instituciones han ido cambiando notablemente con el tiempo. De una primera mirada reverencial he realizado un recorrido de formación y lecturas que me han traído hasta mi actual aproximación crítica al papel que juegan los museos y centros de arte, entendidos como artefactos sociales e históricos, a la hora de legitimar ciertas nociones de arte o de cultura. No obstante este interés por comprender qué papel juegan estas instituciones en la sociedad contemporánea nació hace ya unos cuantos años, cuando me encontraba a las puertas de acabar la carrera de Historia del arte en la Universidad del País Vasco, en Vitoria. Sin duda, las sesiones impartidas por Carla Padró en los seminarios sobre museología crítica organizado Juan Pedro Lorente en el año 2002, en la Universidad de verano de Teruel, fueron para mí toda una revelación. Años más tarde, después de llevar a cabo un master en estética y teoría del arte contemporáneo, inicié los cursos de doctorado en la Universidad de Barcelona y decidí emprender un nuevo camino que cierra ahora una etapa con la conclusión de este trabajo, que espero se abra a muchas otras igualmente estimulantes en el presente y en el futuro.

El volumen que tiene entre sus manos corresponde al resultado de varios años de trabajo de investigación en torno a la incidencia del giro educativo en el contexto español y su relación con las políticas institucionales de tres museos y centros de arte. Mi inclinación por el estudio de este asunto vino dado por la preocupación por una profesión, la de la educación en museos, que no solo no termina de consolidarse, sino que cada vez se ve sumida en una mayor precariedad y falta de reconocimiento. El despliegue en la última década de toda una serie de iniciativas en el ámbito del comisariado y de las prácticas artísticas contemporáneas basadas en la interpelación mutua del arte y la educación, al mismo tiempo que está generando algunas tensiones y conflictos y entraña algunos riesgos, supone también la creación de un marco de oportunidad para la reflexión y la transformación institucional.

El texto que sigue está organizado en seis temas, entre los cuales se incluye este primer apartado introductorio. La ordenación es bastante clásica: el problema de la investigación, las aproximaciones metodológicas, el marco teórico, el desarrollo del análisis de los tres casos y por último un apartado en el que se recogen las conclusiones. El segundo de los capítulos está dedicado a abordar el problema y los objetivos de la investigación. En él describo las preguntas que han guiado todo el proceso y por último la perspectiva de la que parto como investigador a partir de los postulados de la museología crítica, las pedagogías críticas y los feminismos.

El tercer capítulo “Aproximaciones metodológicas” se centra en el diseño y planificación del estudio, así como los motivos que me llevaron a escoger los tres casos de estudio: *Primer Proforma* en el MUSAC de León, *Las Lindes* en el Centro de Arte 2 de Mayo de Madrid y *Transductores* en el Centro José Guerrero de Granada. Igualmente se recogen los pormenores del trabajo el campo, explicando las decisiones metodológicas y los procedimientos empleados para la recogida de información.

En el cuarto capítulo me ocupo de construir el marco que permite delimitar teóricamente los conceptos planteados en esta investigación y situar el problema de estudio dentro de un conjunto de conocimientos. La redacción de este apartado ha exigido distribuir el conjunto de conceptos que vertebran esta tesis en cinco sub-apartados. El primero de ellos se centra en el estudio del giro educativo en la práctica artística y el comisariado, procurando entender el contexto social, económico y político bajo el cual ha comenzado a desarrollarse este fenómeno, que nace bajo el deseo de ofrecer respuestas críticas al proceso de mercantilización y burocratización al que se está sometiendo a las instituciones educativas y a los sistemas de producción y distribución de los conocimientos dentro de la reestructuración neoliberal de las sociedades occidentales. A continuación, en el segundo sub-apartado, se hace un breve repaso por algunos de los proyectos que pueden considerarse antecedentes de este giro educativo en la práctica artística a escala internacional. El tercer punto se ocupa de los principales textos que se han ocupado de problematizar el giro educativo en los últimos diez años. Un cuarto apartado explora la incidencia de este giro en el contexto español a través de algunas de sus manifestaciones más relevantes y por último se ofrece un mapa cronológico que permite visualizar y comprender la evolución de este fenómeno en la última década.

Teniendo en cuenta que el giro procura ofrecer nuevos modelos y estrategias de crítica institucional en relación con la academia y las instituciones de educación formal, así como de las instituciones de arte, el segundo de los apartados del marco teórico se centra en el estudio de las dos principales fases en los que se ha puesto en juego la crítica institucional con la aparición de las vanguardias, para entender de qué forma esta ha acabado siendo neutralizada por el propio sistema en un proceso de institucionalización. Una vez ha sido puesta en cuestión la vía establecida por las dos primeras fases de crítica institucional, en el tercer punto me ocupo de explorar las posibilidades de la apuesta por nuevas formas de institucionalidad que hacen autores como Brian Holmes (2006) o Gerald Raunig (2006), entre otros. En este apartado exploro también la posibilidad de generar una nueva institucionalidad a través de la función transformadora de la educación en museos o centros de arte, tal y como propone Carmen Mörsch (2009).

El último apartado, con el objeto de situar las distintas funciones otorgadas a la educación en los museos y centros de arte que forman parte de mis casos de estudio, y analizar de forma crítica las distintas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje subyacentes en cada una de ellas, llevo a cabo una aproximación histórica a los diferentes discursos que los museos de arte han empleado a lo largo del tiempo a la hora de organizar, interpretar y comunicar el conocimiento en relación con los artefactos coleccionados y/o exhibidos o en su contribución a la posibilidad de generar otros conocimientos nuevos e inesperados, que van más allá de esos objetos o incluso de la propia estructura de la institución. Para discutir este asunto tomo como referencia las cinco funciones descritas por Carmen Mörsch, a partir de su trabajo de coordinación e investigación de las acciones educativas de la documenta 12: la afirmativa, la reproductiva, la deconstructiva, la reformativa y la transformadora. Estas son puestas en relación con las cinco narrativas educativas a las que alude Carla Padró en 2005 en su artículo *Educación artística en museos y centros de arte: líneas y tendencias*, por encontrar entre ellas múltiples correspondencias. Estas son la estética, la disciplinaria, la experiencial, la comunicativa y la crítica cultural. El objetivo final es facilitar la comprensión de las causas de la emergencia y las transformaciones vividas por el vínculo existente entre los museos de arte y la educación, desvelando las diferentes lecturas que los museos han privilegiado en relación a sus propios cometidos institucionales y en torno a las diversas políticas educativas desplegadas desde su fundación.

El quinto capítulo de esta tesis se ocupa directamente del análisis de los tres casos de estudio dedicando un sub-apartado a cada uno de ellos. Comienzo explorando los pormenores del proyecto *Primer Proforma 2010*, desarrollado en el Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC). Le sigue el proyecto *Las Lindes*, desplegado en el Centro de Arte 2 de Mayo de Madrid (CA2M) y por último me ocupo del proyecto *Transductores*, en el Centro José Guerrero de Granada. En todos ellos me ocupo en un primer bloque de explorar el contexto institucional en el que se desarrollan, estudiando el tipo de cultura que se implementa a través del análisis de las políticas culturales y educativas de cada museo o centro de arte. Eso implica analizar la situación de los departamentos de educación y sus condiciones de trabajo.

Un segundo bloque está dedicado al análisis de los proyectos. Si bien una primera ordenación tuvo un sentido cronológico, posteriormente opté por ordenar los casos poniendo énfasis en las diferentes tensiones, paradojas y dilemas que aparecen durante el desarrollo de cada iniciativa. Estas problemáticas tienen que ver con las relaciones de poder que se crean en los procesos, con el tipo de relación que establecen quienes coordinan las propuestas con las trabajadoras de los DEACs y el grado en que estas son integradas o excluidas. Igualmente me ocupo de analizar los modos de capitalización de estas propuestas, entre otros asuntos.

Por último, el sexto capítulo como su propio nombre indica se ocupa de las conclusiones del estudio y en ellas se ofrecen unas reflexiones finales a partir de un breve repaso por algunos de los puntos clave de esta investigación.

2

El problema de la investigación

2. Problema de investigación:

- 2.1. El problema y los objetivos de la investigación.**
- 2.2. Las preguntas de la investigación.**
- 2.3. Mi perspectiva como investigador. Museología crítica, pedagogías críticas y feminismos.**

2.1. El problema y los objetivos de la investigación

En los últimos diez años se señalado la existencia de un “giro educativo” a partir de la proliferación de foros de debate, plataformas, proyectos y publicaciones diversas en torno a la educación y la producción de conocimientos críticos, que han sido promovidos desde el ámbito del comisariado y de las prácticas artísticas contemporáneas. Según diferentes autores, esta situación se ha producido como respuesta crítica a la economización de la educación, la formación en el arte y la producción institucionalizada de conocimientos en el marco de la reestructuración neoliberal de las sociedades occidentales y de sus instituciones educativas (Garcés, 2010; Kenning 2012, Rogoff, 2008, Roelstraete 2011).

Poco a poco, el auge de estas discusiones en el contexto internacional fue extendiéndose también por el territorio español, sobre todo a partir del año 2008, siendo muy variadas sus manifestaciones en algunos museos y centros de arte contemporáneo. Este hecho ha coincidido en el tiempo con el desarrollo de diversas prácticas educativas críticas y reflexivas llevadas a cabo por los departamentos educativos de algunos museos y con la organización, cada vez más numerosa, de congresos, jornadas, foros de encuentro y de debate destinados a reunir a profesionales de la educación y la investigación vinculados al campo de los museos y centros de arte¹. En esos eventos, las educadoras de museos², además de compartir reflexiones y resultados de investigaciones teóricas sobre su propia práctica, empezaron a hablar también sobre la repercusión que este giro educativo en el campo del arte y el comisariado estaba empezando a tener sobre su trabajo. Ya entonces, se empezó a entrever que el escenario político que se estaba conformando, venía cargado de controversias y estaba cruzado por múltiples discursos en acción.

Valorando este panorama, comencé a considerar la pertinencia de llevar a cabo una investigación que posibilitase la comprensión de algunas de las tensiones que este

¹ En el capítulo 4.1. *El giro educativo en la práctica artística y el comisariado*, del presente trabajo doy cuenta de algunos ejemplos.

² De ahora en adelante emplearé preferentemente el femenino para referirme a las profesionales de la educación en museos y centros de arte, con el fin de poner de relieve la mayor presencia de mujeres en una profesión como esta, como consecuencia de la división sexual del trabajo y el reparto social de tareas o actividades según la categoría sexo-género. Según señalan las estadísticas oficiales españolas existen más de treinta y cinco ramas de actividad económica, y dos tercios de las mujeres empleadas están concentradas en cinco de esas ramas, que son: comercio, agricultura, servicios personales y domésticos, educación y sanidad (Gómez, 2001). Este reparto no sería tan significativo si no estuviera acompañado de forma sistemática de una valoración diferencial, jerarquizada, y no tuviera fuertes y claras repercusiones en las condiciones de vida, tal y como indica San Román (2010).

giro educativo estaba generando, así como el análisis de los elementos que motivaban estos cruces de discursos pedagógicos cada vez más en disputa. Me parecía importante analizar las contradicciones que se generaban con este giro, así como sus potencialidades.

Poco tiempo después de asistir a las dos ediciones de las *Jornadas de Producción Cultural Crítica en la Práctica Artística y Educativa Actual* y a los *Encuentros de Profesionales de la Educación en Museos y Centros de Arte Contemporáneo*³, en las que se pusieron de manifiesto muchas de estas problemáticas, decidí iniciar la investigación que ha dado lugar a los resultados que están recogidos en el documento que usted tiene en sus manos. La toma de esta decisión venía motivada por un interés por saber más en relación a los elementos que estaban motivando este interés por otras formas de educación alternativas y emancipadoras desde la esfera artística y comisarial y sobre los conceptos sobre educación y referentes teóricos que se estaban manejando en estos proyectos. En definitiva, quería saber qué potencial político había detrás de este giro y hasta qué punto se trataba de una suerte de moda que operaba bajo la influencia de unas tendencias internacionales dentro del campo del arte.

En este sentido, me parecía importante explorar de qué manera estaba afectando este nuevo giro al trabajo de quienes conforman los departamentos de educación de los museos y centros de arte contemporáneo, su papel en los museos, sus condiciones laborales y su reconocimiento dentro de las instituciones. Me parecía necesario averiguar si los proyectos vinculados al giro educativo, al ser planteados como una crítica a la academia y a las instituciones de educación formal, también dirigían esa crítica a las políticas educativas de los museos y centros de arte donde se llevaban a cabo y analizar en qué condiciones se producía esa crítica.

Por todo ello, a través de esta investigación, me propuse estudiar algunas de las manifestaciones de este fenómeno en el contexto español con la voluntad de saber hasta qué punto se generaba en ellos algún tipo de proceso de intercambio o debate con las educadoras de los departamentos educativos y actividades públicas a la hora de plantear sus propuestas o durante su desarrollo. Quería saber si se seguía

³ Estas jornadas y encuentros fueron organizadas por el Departamento de Educación y Acción Cultural (DEAC) del MUSAC de León en colaboración con La Casa Encendida de Madrid. Su primera edición se llevó a en el MUSAC, los días 18, 19 y 20 de junio de 2010. La voluntad de estas primeras sesiones era “acercarse a nuevos planteamientos colaborativos en los procesos pedagógicos y artísticos marcados por el diálogo y la horizontalidad de los roles, así como interrogarse por el propio dispositivo de la exposición y sus mecanismos para la activación de la acción educativa” (DEAC MUSAC). La segunda edición de las jornadas se desarrolló en La Casa Encendida de Madrid, los días 26, 27 y 28 de noviembre de ese mismo año y se centraron en proyectos expandidos fuera de los museos, prestando especial atención a proyectos artísticos que vincularan escuela y arte.

operando bajo la idea de que los artistas y comisarios son los únicos actores críticos capaces de ofrecer alternativas o si había una voluntad de explorar el potencial transformador este giro, involucrando a todos los posibles agentes interesados en participar en los debates sobre educación y a la sociedad en general.

2.2. Las preguntas de la investigación.

A partir de todas estas inquietudes fui tratando de dar forma a mi investigación y casi a la vez que empezaba a barajar cuales podrían ser mis casos de estudio entre diferentes proyectos ubicados en museos y centros de arte del contexto español, comencé a pensar en las preguntas que formarían el eje vertebral de todo este proceso. Estas preguntas fueron tres genéricas que debían ser contestadas en cada caso. En ellas se ponían en relación tres elementos fundamentales: las políticas educativas de la institución, el trabajo llevado a cabo por el DEAC (que no tenía porque corresponder al cien por cien con lo que se les solicitaba desde la dirección) y el proyecto del giro educativo. Estas tres preguntas principales son:

1. ¿Qué modelo institucional se pone en juego con el proyecto del giro educativo?
2. ¿Cómo afecta este giro educativo a las políticas educativas de la institución?
3. ¿Cómo afecta el giro educativo al trabajo del Departamento de Educación y Acción Cultural (DEAC)?

A partir de ahí, de cada una de ellas fueron surgiendo otras preguntas subsidiarias que de algún modo, tendría presente a lo largo de todo el proceso de investigación, ya que me parecía que ayudaban a orientar, tanto la recogida de datos, como a profundizar y complejizar en el análisis de la información obtenida en cada caso. Estas otras preguntas serán expuestas a continuación dentro de tres cuadros.

Teniendo en cuenta que el museo es un marco de excepcionalidad ontológicamente contradictorio, ya que por un lado da cabida a aquello que cuestiona y rompe la norma (por lo general, esto sucede cuando esta crítica proviene del campo del arte) y por otro, tiene la capacidad de institucionalizar y convertir en norma esa ruptura, me interesó indagar más en la relación existente entre los proyectos y la institución. Igualmente, en esa relación, estaba interesado en averiguar qué medios económicos,

materiales, temporales, etc. disponían estos proyectos dentro de los museos y centros de arte donde se llevaban a cabo.

Sobre la relación entre los proyectos y la institución:

- Si los proyectos del giro educativo cuestionan la reestructuración de los sistemas escolares orientados hacia el mercado fomentando la generación de proyectos educativos alternativos, ¿Qué ocurre con respecto a las políticas educativas del museo?
- ¿Son los proyectos la cuota crítica que necesita la institución artística para obtener legitimidad en la esfera artística?
- Si este tipo de proyectos hacen pensables otros tipos de institucionalidad, ¿en qué medida eso pensable se hace materialmente posible?
- ¿Cuáles son las principales potencialidades, desafíos, dificultades que se encuentran los proyectos a la hora de generar prácticas transformadoras de la institución?

Sobre las condiciones para el desarrollo de los proyectos del giro educativo:

- ¿Cuáles son los medios dispuestos por la institución para acoger/ llevar a cabo los proyectos? (presupuestos, materiales, facilidades, etc.)
- ¿Cuál es la temporalidad y sostenibilidad de los proyectos?

Igualmente, me parecía imprescindible averiguar qué valor y qué misión debe cumplir la educación dentro de estas instituciones. Para ello sabía que debía explorar las políticas impulsadas en este sentido y analizar las nociones sobre lo que significa educar, aprender y generar conocimientos que se manejaban desde la gerencia de estas instituciones. Asimismo me parecía importante observar qué medios se ponían a disposición de los departamentos desde los museos y centros de arte para

materializar esas ideas y qué papel se les permitía jugar en realidad a las educadoras. Por otro lado, esta información debía ser contrastada preguntando a las educadoras por su posición ante estas políticas y por el trabajo que ellas desempeñaban, su capacidad y medios para proponer, indagar, formarse, etc.

Sobre la relación entre las políticas educativas de la institución y el DEAC

- ¿Qué valor tiene la educación para el museo?
- ¿Qué modelos de educación, aprendizaje, adquisición o construcción de conocimientos se ponen en juego con las políticas educativas de la institución?
- ¿Cómo se sitúan las trabajadoras del DEAC ante estas políticas?
- ¿Qué modelo museo se contribuye a afirmar, reproducir, legitimar, antagonizar, cuestionar, transformar o constituir a partir del trabajo llevado a cabo por el DEAC?
- ¿Qué capacidad de intervención, decisión, colaboración tienen las educadoras en las políticas de la institución?

Sobre las condiciones para el desarrollo del trabajo del DEAC:

- ¿Con qué presupuestos cuenta el DEAC para llevar a cabo sus proyectos?
- ¿Que asignaciones, formas de contrato y reconocimiento tienen las educadoras dentro de la institución a la hora de realizar su labor?

Por último, debía analizar la relación entre los proyectos del giro educativo y el trabajo desarrollado por las educadoras de la institución. Necesitaba explorar la dimensión pedagógica de los proyectos y saber qué concepciones de la educación se manejaban en uno y otro lado, a quien se dirigían y a quienes estaban excluyendo, el tipo de dinámicas que se ponían en juego, etc. Al mismo tiempo, era importante analizar si había algún tipo de comunicación, diálogo, intercambio, debate, colaboración, etc. entre las educadoras y quienes impulsaban estos proyectos. En este sentido, consideraba que tenía que estudiar las relaciones de poder, el manejo y distribución de los capitales culturales, simbólicos y económicos en este tipo de situaciones.

Sobre la relación entre los proyectos del giro educativo y el trabajo del DEAC:

- ¿Colaboran de algún modo las educadoras de la institución en el desarrollo del proyectos del giro educativo
- ¿Cómo se posicionan las educadoras ante el giro educativo?
- ¿Qué relaciones de poder y que capitales culturales, simbólicos y económicos están en juego?
- ¿Cómo se distribuyen esos capitales?

Sobre la dimensión pedagógica de los proyectos del giro educativo:

- ¿Qué concepciones de la educación, aprendizaje, adquisición o construcción de conocimientos se ponen en juego con las políticas educativas de la institución?
- ¿A quien se dirigen los proyectos y a quien excluyen?
- ¿Han tenido que “vestirse” de “arte” algunos proyectos relacionados con la educación para ser aceptados, tenidos en cuenta, legitimados por la institución?
- ¿Qué capacidad de intervención y decisión en la estructura organizativa de los proyectos, tienen quienes participan en los ellos?

2.3. Mi perspectiva como investigador. La museología crítica y las pedagogías críticas y feministas como punto de partida.

Uno de los puntos de partida que, junto a las pedagogías críticas y feministas, marca necesariamente mi mirada a la hora de analizar los tres casos escogidos en esta investigación, es el paradigma de la museología crítica. El posicionamiento epistemológico fundamental de esta perspectiva de estudio de los museos se basa en la comprensión de estas instituciones como construcciones sociales y artefactos culturales y, por lo tanto, definidos por el contexto histórico, político y económico en el que están inmersos. Eso significa que desde esta perspectiva se considera que estas instituciones no son en absoluto neutrales e independientes y que sus políticas, cuando apuestan por una determinada interpretación y comprensión de los hechos artísticos y de la realidad cultural, están manifestando un determinado orden social, político y económico, en el que se inscriben y del que forman parte (Rodríguez, 2011, p.15).

Sharon Macdonald (1998) advierte que la política de las instituciones no se encuentra únicamente en las declaraciones o en las intenciones políticas explícitas, sino también en los detalles aparentemente apolíticos y "menores", tales como la arquitectura de los edificios, la clasificación y la yuxtaposición de objetos en una exposición, el uso de vitrinas o dispositivos interactivos, etc. (p.3). A lo largo de la historia, a través del uso de determinadas tecnologías de la representación, los museos han jugado un papel central a la hora de construir, reforzar, naturalizar, articular, encarnar o incluso impugnar determinadas identidades (Macdonald, 2003). Tony Bennett (2011) también pone de relieve la necesidad de analizar el funcionamiento de los museos como instituciones cívicas que han operado a través de regímenes específicos de visión, dando lugar a formas particulares de "visión cívica" (p.263).

En este sentido, la museología crítica entiende que los museos son instituciones cargadas de relaciones de poder que operan en relación a asuntos como la visibilidad, la representación o la interacción con los públicos y se pregunta qué discursos circulan y se promueven dentro de estas instituciones, cómo y por qué, qué se ignora o qué se da por sentado y no se pone en cuestión. En particular, se preocupa por analizar las formas en que las diferencias, y en especial las desigualdades relacionadas con la raza, el género, la sexualidad y la clase, son reproducidos por las disciplinas a través de las exclusiones que produce el "canon" y "lo normativo" (Macdonald, 2011, p.3).

Como señala Carol Duncan (1995), los museos fueron, son y seguirán siendo estructuras rituales productoras tanto de ideología como de intereses sociales y políticos, con sus sistemas de clasificación, ordenación y de exhibición, etc. Por lo tanto, estas instituciones emergen toda una serie de significaciones sociales, culturales, históricas, políticas, etc., fruto de las divisiones jerárquicas existentes, de la interacción, la negociación, el intercambio, la confrontación o el consenso entre los agentes que intervienen en ellas. En este sentido, el historiador del arte Donald Preziosi (1996) argumenta que “la clasificación, la ordenación y elaboración de los objetos en los museos contribuye a la factualización del conocimiento” (p.281).

No obstante, como señala Carla Padró (2003), la museología crítica, consciente de que en los museos todo depende de cómo y quienes organizan su papel, los roles, las funciones, los procesos y las suposiciones que se ponen en juego, ha procurado ofrecer alternativas a la comprensión del museo “como un espacio dividido entre expertos y noveles, productores de conocimiento y traductores, visitantes expertos y visitantes consumidores” (p.51). Una división que ha sido determinante, durante mucho tiempo, en la configuración de las políticas institucionales de adquisición, gestión, exposición e interpretación, clasificando jerárquicamente a los profesionales según la tarea que estuvieran desempeñando. En este sentido, la museología crítica procura analizar las políticas de los museos y centros de arte para desvelarlas pero también para producir otros discursos y prácticas de forma consciente y estimular en la sociedad el pensamiento crítico sobre la propia institución y sus determinaciones ideológico-culturales.

La segunda de las bases sobre las cuales se asienta mi mirada a la hora de interpretar la información recabada en el proceso de investigación está configurada por las aportaciones realizadas desde las pedagogías críticas y la revisión de estas que se hace desde las pedagogías feministas. Ambas, aunque guardan diferencias y desarrollan sus propias visiones sobre la educación, intentan establecer relaciones entre los aspectos macro y micro de la enseñanza en relación a las instituciones y las ideologías en las que se mueve la pedagogía, poniendo de relieve la dimensión política y por lo tanto, no neutral, de la educación.

Tanto los discursos pedagógicos críticos como los feministas hacen hincapié en la experiencia y la voz de los alumnos, reafirman la potenciación personal y social orientados hacia la transformación social en general, hablan de la autoridad de los maestros y de la controversia con las contradicciones intrínsecas a la idea de autoridad para la emancipación, están vinculados con movimientos políticos y sociales que tratan de erradicar las múltiples formas de opresión (Gore,1996, p.25).

Mientras que la concepción tradicional de la enseñanza involucra un concepto de aprendizaje apolítico, neutral y transparente, la pedagogía crítica señala que el conocimiento es inseparable de los intereses y que por lo tanto no es neutral. “Proponer una pedagogía es construir una visión política” (Giroux y Simón, 1988, citados por Gore, 1996, p.). Bajo esta perspectiva las instituciones educativas son analizadas como espacios de producción cultural, donde se regulan y construyen las diversas subjetividades. En este sentido, desde la pedagogía crítica se ponen en cuestión los discursos hegemónicos y se analizan las relaciones de poder que se establecen en las escuelas. Asimismo, considerado que la práctica educativa debe plantearse a través de la relación directa entre cultura, educación y democracia, desde la pedagogía crítica se apuesta por un modelo educativo basado en la negociación de los significados, la activación de la ciudadanía y la búsqueda de marcos identitarios flexibles y abiertos (Rodrigo, 2007, p.119).

Desde la pedagogía crítica se considera que la conciencia es el lugar de construcción de la realidad y esta es una conciencia histórica, contextual, según unas relaciones humanas que viven el conflicto como parte de la realidad social y escolar. Desde esta perspectiva se considera necesario propiciar las condiciones adecuadas para que la conciencia oprimida pueda emanciparse. Esa emancipación implica transformación y democratización de las prácticas pedagógicas, a través de la participación, del diálogo y el auto-cuestionamiento permanente. Esto implica la necesidad de que el docente adopte una actitud reflexiva y analítica sobre su propia realidad escolar y social y su disposición a cambiar participativamente lo que ocurre en su aula, escuela o comunidad (Bazán, 2002, pp.56-57).

Esta perspectiva de la pedagogía ha sido desplegada en varias líneas de pensamiento y formas de trabajo pedagógico, diversas y complejas, configuradas a partir de las aportaciones provenientes de un conjunto heterogéneo de pensadores que van desde Gramsci, Althusser, Passeron o Bourdieu y su pensamiento neomarxista vinculado a la sociología de la educación; las contribuciones de Foucault en relación al uso del “régimen de verdad”; las teorías psicoanalíticas de Lacan; las teorías críticas en torno a la acción comunicativa y la democracia deliberativa de Habermas; los enfoques derivados de la escuela de Frankfurt; la perspectiva de la sociología de la educación nacida en Estados Unidos y Gran Bretaña representada por Henry Giroux, Michel Apple y Peter McLaren o la pedagogía de la liberación cuyo principal representante es el pedagogo brasileño Paulo Freire.

De todos ellos, en los inicios del doctorado algunas primeras lecturas se centraron sobre todo en textos conocidos de tres de los máximos exponentes de las pedagogías críticas, como por ejemplo *La pedagogía del oprimido* y *La pedagogía de la esperanza*, de Paulo Freire, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* de Henry Giroux o los libros de Peter McLaren *La escuela como un performance ritual* y *Pedagogía crítica y cultura depredadora*.

Por ejemplo, de la propuesta de Freire (2000) me interesó el énfasis puesto por un lado en la necesidad de que el individuo tome conciencia de la realidad en la que vive, como ser sujeto a una serie de determinaciones y por otro, la importancia que le da al hecho de que el individuo vaya más allá de esa toma de conciencia para pasar a la acción y lucha para liberarse de tales sujeciones frente al status que lo condiciona y lo priva. En este sentido, me parecía relevante el hecho de que la educación liberadora propuesta por Freire procurase superar la división existente entre el maestro y el alumno, dejando de lado la relación en una sola dirección para que el diálogo bidireccional contribuyera a la educación integral de ambos, puesto que los dos tienen elementos que aportar para la enseñanza. "Ambos se transforman en sujetos de proceso en el que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen" (p.62).

De Giroux (1990), me llamó la atención su defensa de las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también de "los profesores como intelectuales transformadores que combinan la reflexión y la práctica académica con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos" (p.172). Me parecía que eso era perfectamente trasladable a los museos.

Por otra parte, también me interesó la lectura del estudio etnográfico que Peter McLaren (1995) realiza y recoge en el libro *La escuela como performance ritual*, por ayudarme a comprender la educación como un sistema cultural y permitirme pensar en el aula (pero también en las salas de los museos al trasladar sus teorías a ese terreno), no sólo como un espacio educativo en el que se ritualizan una serie de conflictos hegemónicos de clase, étnicos y generacionales, sino también como un territorio en el cual también es posible generar resistencia y crear otras dinámicas contrahegemónicas.

Las escuelas son instituciones estructuradas de manera intrincada y saturadas ritualmente, que sirven como receptáculos de sistemas simbólicos complejos. (...) El terrero del ritual en la escuela debe iluminar a estos símbolos, arrojarlos al crisol de la sabiduría y darles forma sobre el yunque de la liberación. Solo entonces (...) sujetaremos esta cuerda de símbolos entrelazados y nos lanzaremos al otro extremo, donde el conocimiento y la libertad se encuentran de una vez para siempre (McLaren, 1995, pp.223 y 263).

Posteriormente, la lectura del texto *Why this doesn't feel empowering?* de Elizabeth Ellsworth (1989) me permitió encontrarme por primera vez con una crítica a los mitos de la retórica emancipadora que había examinado hasta entonces. En este texto, me encontré con un análisis de Ellsworth en relación a su propia experiencia en torno a las dificultades y paradojas encontradas al tratar de poner en práctica algunos de los discursos de la pedagogía crítica basados en los paradigmas de la teoría crítica. De algún modo Ellsworth ponía en cuestión el discurso de la pedagogía emancipadora por su carácter marcadamente abstracto y racionalista. Las controversias surgidas en el trabajo con sus alumnos en torno a ciertos conceptos como "empowerment", "dar voz", "diálogo" y "reflexión crítica" le llevaron a concluir que estos mitos terminan por perpetuar las relaciones de dominación. "Estos conceptos no solo no resultaron de ayuda, sino que exacerbaban muchas de las condiciones contra las que pretendíamos luchar, entre las que se incluía el eurocentrismo, el racismo, sexismo, clasismo y la educación bancaria" (Ellsworth, 1989, p.298).

Más adelante cayó en mis manos el libro *Feminisms and Critical Pedagogy*, editado por Carmen Luke y Jennifer M. Gore, publicado en 1992. En él, además de aparecer el artículo de Ellsworth que acabo de mencionar y al cual había tenido acceso por separado, se recogen los ensayos de otras autoras herederas de tendencias postestructuralistas, feministas y postcoloniales, que igualmente incidían en estas críticas a las pedagogías radicales. Este es el caso del ensayo de Valerie Walkerdine, en el cual argumenta, por un lado, que los conceptos de poder y liberación defendidos en la pedagogía crítica están íntimamente conectados con el proyecto radical burgués, la formación del Estado moderno, y el concepto moderno de gobierno democrático. A partir de ahí, las formas de pedagogía exigen la auto-regulación de los individuos y una noción de libertad entendida como ausencia de control manifiesto. Por otro lado, Walkerdine pone en cuestión el papel que se le otorga a la profesora o maestra dentro de la pedagogía crítica, argumentando que bajo la responsabilidad de tener que "liberar a cada pequeño individuo", esta termina quedando atrapada en el papel de cuidadora (2002, pp.15-24).

Me interesó también el ensayo de Carmen Luke en el cual señala que en la construcción de una pedagogía claramente feminista resulta insuficiente agregar a los metarrelatos patriarcales cuestiones estratégicas relacionadas con la cuestión del género, como si fuesen un mero complemento. En dicho texto, Carmen Luke rastrea el concepto del sujeto en las raíces de la pedagogía crítica, es decir, en la teoría social Escuela de Frankfurt y advierte que el sujeto en ese discurso, y en su transposición a la pedagogía crítica es un sujeto masculino claramente anglo-europeo, lo cual resulta insostenible para la teoría y la práctica de una pedagogía feminista (2002, pp.25-53).

Igualmente relevante me pareció el argumento central del ensayo de Jennifer Gore, que sugiere que la palabra "empoderamiento", tan popular en la literatura de la pedagogía crítica y en parte de la literatura feminista, debería ser utilizada con bastante más cautela y reflexividad. Basándose en los análisis de Foucault de poder-saber, Gore advierte de cómo incluso estos discursos liberadores pueden funcionar como regímenes de verdad y concluye haciendo una llamada a la adopción de una actitud más humilde y reflexiva a la hora de intentar promover el empoderamiento a través de la pedagogía radical (2002, pp. 54-73).

En esta misma línea le sigue el capítulo en el que Mimi Orner (2002) se ocupa de analizar la idea de "dar voz", tan central en el discurso de la pedagogía crítica, demostrando el potencial represivo que hay detrás del interés de los maestros para que los estudiantes hablen en las aulas (pp. 74-89). También el escrito por Patti Lather (2002), en el cual, después de aplicar el discurso foucaultiano como vía para analizar las contradicciones que se dan dentro del discurso de la pedagogía crítica, advierte que los esfuerzos liberadores de la pedagogía crítica emancipadora terminan reproduciendo las relaciones de dominación (pp. 120-137).

Igualmente influyente es el libro *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* de Bell Hooks, en el cual, entre otras cuestiones, esta autora indica que le parece que la educación como práctica de la libertad no debe reducirse a la transmisión de un conocimiento liberador, sino que debe desarrollar una práctica liberadora en clase: "Muchos hemos criticado a los académicos blancos que fomentan la pedagogía crítica y no obstante no transforman sus prácticas en clase, afirmando el privilegio del género, la clase social y la raza sin analizar su propia conducta" (1994, p.147). A partir de esa posición Hooks se refiere a la discusión sobre si se debe subvertir la política de dominación de la clase empleando materiales diferentes o defendiendo una perspectiva distinta y más radical y señala que para ella el empleo de materiales distintos y más radicales no tienen como resultado una pedagogía

liberadora. En este sentido, Hooks considera que una práctica tan sencilla como la inclusión de la experiencia personal puede suponer un desafío mucho más constructivo que el simple hecho de cambiar el programa de estudios. Bell Hooks (2003) considera que una posible forma de poner resistencia a una pedagogía autoritaria es no dando por sólidas algunas teorías o conceptos y empezar a aprender desde la incertidumbre y la ambigüedad. Esto supone dejarse llevar por lo que no se sabe y basarse más en la indagación del proceso, sin caer en las trampas del “control”.

Otro libro que me parece fundamental es el titulado *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. En él, Jennifer M. Gore (1996) señala que el discurso de las pedagogías críticas “deja poco espacio a la provisionalidad, a la apertura y a las incertidumbres” (p.124). En este sentido, Gore pone en cuestión la idea de autoridad emancipadora defendida por Giroux al considerar que “actúa en beneficio del profesor capaz de ejercer un poder importante a la hora de decidir quién ha de ‘tener voz’, qué voces favorecen la democracia, etc.” (p.122). Un profesor generalizado y por lo tanto idealizado e irreal, que siempre está en la misma posición de autoridad, que es quien enviste o instituye el poder al alumnado sin cambiar su propia posición en la relación pedagógica. Todo empieza desde el maestro, según Shor (1980, citado por Gore), puesto que él es quién “tiene más práctica en el examen crítico y está más comprometido con el sueño político del cambio social que los alumnos”. También Gore señala que “Freire reconoce ciertas desigualdades intrínsecas entre las posiciones que ocupan el maestro y el alumno que justifican la directividad del primero” (p.123). Desde el punto de vista de Gore, las posiciones entre docentes y alumnos/as deben estar en continua negociación, puesto que la subjetividad es provisional y cambiante, según esté inscrita en el discurso, de manera que nunca es unitaria. También aluden a la provisionalidad del significado, dependiente del contexto social en que se inscriba y de quiénes lo negocien.

La tendencia a generalizar y globalizar lleva consigo la inclinación del autor a pasar por alto su propio trabajo como teórico o profesor, insinuándose, en consecuencia que los demás tienen que llevar a cabo el trabajo de potenciación profesional o de transformación (Gore, 1996, p.125).

En este libro, además de hacerse eco de algunas de las críticas que desde el feminismo se han hecho en torno a la pedagogía crítica y contribuir mostrando también algunos puntos de vista al respecto, Jennifer M. Gore (1996) da cuenta de la variedad de discursos que se dan tanto en la pedagogía feminista como en la pedagogía crítica. En este sentido, esta autora distingue dos vertientes principales en

la pedagogía crítica. Por un lado, una línea encabezada por Henry Giroux y Peter McLaren, más preocupados por una política abstracta y por cuestiones generales relativas a una visión social y educativa acerca de cómo luchar contra la injusticia y el abuso del poder, que por líneas orientadoras para la práctica docente. (p.55). Por el otro, la línea liderada por Paulo Freire e Ira Shor, más orientados hacia el desarrollo de prácticas docentes diferentes, la construcción de estrategias pedagógicas alternativas, y cuestiones más concretas como la alfabetización o la lengua (Gore, 1996, p.35). Ambos han estructurado una línea pedagógica crítica a partir de su propia práctica en el aula en la que buscaban que hubiera coherencia con una política liberadora (p.63).

Asimismo, Gore señala la existencia de dos grupos dentro de la pedagogía feminista que enfocan de forma diferente la cuestión. Uno de ellos habla de la pedagogía feminista desde el contexto de los departamentos de los estudios de la mujer, cuyas profesionales se muestran preocupadas por la pedagogía y los procesos de instrucción de la enseñanza, asumiendo una visión feminista general, ahistórica con respecto a la práctica educativa y un discurso de la pedagogía feminista planteado como un desafío al carácter patriarcal de las instituciones académicas (Gore, 2006, pp.40-41). El otro grupo, que escribe desde el contexto de los departamentos de educación, situados en el ámbito de las ciencias y la práctica de la educación, nacida ante el descontento por el patriarcado dominante en la escolarización y en los discursos educativos predominantes. Esta línea, que hace hincapié en la forma de producción del conocimiento y la experiencia marcados por el género, suele basarse más en los estudios sobre la mujer y en la teoría feminista, de una forma un tanto limitada y acrítica. (pp.46-47).

No obstante, Gore señala la rearticulación de la práctica pedagógica feminista postestructuralista llevada a cabo por algunas autoras del área de educación, que cuestionan los esencialismos del feminismo liberal y radical y presagiada, en cierto modo, “por la atención prestada por el feminismo a los aspectos específicos de los contextos”. Eso significa que estos trabajos feministas postestructuralistas podrán énfasis en la inadecuación de las prescripciones pedagógicas, “defendiendo pedagogías específicas relativa a la multiplicidad de contextos concretos”. Sin embargo, su debilidad residirá en su “limitada utilidad teórica para los prácticos que trabajan en las condiciones concretas de sus respectivas escuelas” (Gore, 1996, pp.52-53).

Elizabeth Ellsworth (2005), refiriéndose a las relaciones pedagógicas, distingue entre el diálogo comunicativo por un lado y el diálogo analítico por otro. Ellsworth señala que el diálogo comunicativo, se basa en el control, pues funciona a través de la continuidad y del establecimiento previo de un terreno común entre un emisor y un receptor con la voluntad de llegar a una comprensión plena o total de un acontecimiento. Se parte de la creencia de que sin comprensión no hay conocimiento y que por lo tanto, para debatir es necesario comprender primero. Por otro lado, alude al diálogo analítico, que opera a través de la discontinuidad, sin esforzarse por establecer una economía de intercambio o comprensión inicial.

A partir de esta distinción, me resulta especialmente interesante la noción de “rutas particulares de lectura” desarrollada por Ellsworth, cuando señala que “los significados del mundo, acontecimientos y nuestras experiencias de éstos no se pueden extraer de forma directa del mundo o de nosotros mismos, los significados que creamos son los productos de una interpretación, de rutas particulares de lectura” (2005, p.129). Ellsworth señala que las rutas particulares de lectura no son productos de una representación absoluta o de comprensión directa y de ahí la importancia de generar actos de interpretación. Si considero interesante esta idea es porque me ayuda a pensar en los matices y las diferencias entre estudiar las museologías desde los nuevos estudios de museos y la pedagogía desde las controversias entre las pedagogías, tal y como he podido comprenderlas tras leer el texto de Jennifer M. Gore (1996).

3

Aproximaciones metodológicas

3. Aproximaciones metodológicas:

3.1. Diseño y planificación del estudio.

3.2. La elección de los casos.

3.3. El trabajo de campo.

3.4. El análisis de la información y la escritura de los casos.

3.1. El diseño y planificación del estudio.

El principal desafío metodológico y político que he querido plantear en el presente trabajo ha sido realizar una investigación que fuese rigurosa, respetuosa con sus objetos de estudio, comprometida con la realidad e interesada en contribuir a la movilización de posturas críticas que posibilitasen la transformación del orden establecido. El reto no ha resultado fácil y espero al menos haberme acercado mínimamente.

Como ya he comentado con anterioridad, el propósito de esta investigación ha sido estudiar el creciente interés que desde los últimos diez años se ha venido mostrando por la educación desde la esfera artística y comisarial, a través de numerosas propuestas, algunas de las cuales han sido desarrolladas en museos o centros de arte contemporáneo. En concreto, esta investigación se ocupa de los efectos para las políticas institucionales y educativas que ha traído consigo la incorporación de este giro en los museos y centros de arte del contexto español. Dado que he tratado de estudiar un fenómeno cambiante y complejo, en el que entran en juego múltiples actores y se encuentra lleno de tensiones, controversias y discursos en acción, he requerido de una perspectiva de investigación cualitativa que descansara en la premisa de que “los significados son construidos socialmente por los individuos en su interacción con su mundo” (Merriam, 2002, p.3).

Desde esta perspectiva se asume que existen múltiples construcciones e interpretaciones de la realidad y éstas fluyen y cambian a lo largo del tiempo. Las investigaciones cualitativas, por lo tanto, prestan atención al entendimiento de esas interpretaciones en un determinado momento y en un contexto particular. Por lo tanto, mi investigación no ha procurado buscar verdades objetivas e incuestionables sino que explica en detalle las problemáticas de la cotidianidad, las relaciones de intersubjetividad entre los distintos actores, la comprensión de lo que se piensa, vive y se construye dentro de contextos, espacios y tiempos específicos en que se desarrollaron los proyectos del giro educativo, desde un punto de vista interpretativo (Flick, 2007).

Esto implica que el material obtenido en el trabajo de campo en base a las preguntas de la investigación, ha sido analizado a partir de un marco teórico específico y parcial construido en base a mis intereses. En este sentido, la caja de herramientas metodológicas que he compuesto para llevar a cabo este estudio ha permanecido completamente alejada de cualquier aproximación a la realidad que estuviese basada

en variables cuantitativas o que, centrándose en lo directamente observable, estuviese preocupada por encontrar y descifrar la esencia del objeto de estudio como si de una verdad objetiva, transparente y universal se tratase (Hammersley y Atkinson, 1994, p.3).

Más bien, me he aproximado a posiciones críticas como la que adopta Kenneth Gergen (2007), cuando señala que “hacer ciencia no equivale a sostener el espejo de la naturaleza, sino a participar activamente en las convenciones y prácticas interpretativas de una cultura particular” (p.101). También a la de Stark y Torrance (2005), que aluden a la incapacidad de las ciencias sociales para contar lo que sucede de una forma transparente, neutral y objetiva, tal y como se propone la etnografía naturalista y hablan de la importancia de “atender a cómo los significados que las personas y los grupos sociales damos a nuestras acciones adquieren su forma y atributos a través de las relaciones que se dan en las comunidades de discurso” (p.33).

A partir de aquí, teniendo en cuenta que el fenómeno que tenía pensado estudiar es un universo de prácticas complejas y cambiantes, con muchas caras distintas, y considerando que “las generalizaciones sobre experiencias resultan casi siempre problemáticas” (Van Manen, 2003, p.40), he tenido claro desde el principio que si quería comprender en profundidad las relaciones, las paradojas, controversias o los conceptos importantes que atraviesan el giro educativo en su desarrollo en el contexto español, lo más conveniente era estudiarlo en escenarios individuales. En este sentido, la investigación de estudios de casos se ha presentado como la mejor opción metodológica, ya que este tipo de investigación constituye un campo privilegiado para comprender en profundidad la realidad social y política de los fenómenos, al permitir observar, describir y analizar detalladamente situaciones, entidades o unidades sociales únicas (Yin, 1989).

Entendía además, que si disponía de casos específicos, el conocimiento obtenido dependería del contexto y eso situaría de nuevo a esta investigación frente a las tradicionales formas de indagar con las que se busca obtener resultados universales y que consideran que el conocimiento general es más valioso que el concreto y práctico. Siguiendo a Stake (1995) sabía que frente a la tendencia positivista que enfatiza la uniformidad, la existencia de patrones generales, lo predecible y el control de la naturaleza social por encima de lo diverso, lo particular, lo único y lo específico, los estudios de caso me permitían acentuar justamente lo contrario (p.14).

Esta idea he podido confirmarla leyendo a otros autores que señalan que “el estudio de casos asume que la realidad social se crea a través de las interacciones sociales y ésta está siempre situada en contextos e historias específicos” (Stark y Torrence 2005, p.33), o aquellos que valoran de forma positiva la relevancia del contexto y la comprensión de casos en profundidad frente a un recurrente malentendido que se apoya en la idea general de que las teorías predictivas y universales no se pueden encontrar en el estudio de los asuntos humanos y que el conocimiento teórico independiente del contexto es más valioso que el concreto, práctico que depende de este (Flyvbjerg , 2006, p.224; Vázquez y Angulo, 2003).

Teniendo en cuenta que una motivación importante era demostrar que hay una presencia del giro educativo en España, me parecía necesario ir más allá del estudio de un caso único. Quizá esa ha sido una de las principales razones por las que he estudiado este fenómeno a partir de tres casos diferentes, en lugar de uno solo. Tras leer a Stake (1995) sabía que esto no significaba llevar a cabo una investigación de muestras, sino que el análisis intenso y la reflexión teórica en torno a los elementos particulares de cada caso me daba la posibilidad de alcanzar una cierta comprensión de algo que está más allá de ellos mismos. Me parecía que un estudio de casos múltiple me daba la posibilidad, no solo de acumular información desde diferentes ángulos, sino también encontrar elementos comunes y diferencias con los que proveer profundidad al aprendizaje sobre el fenómeno que me proponía estudiar. En este sentido, a la hora de escoger los casos, he tenido en cuenta que estos reuniesen una serie de requisitos que permitieran incluirlos como parte del desarrollo del giro educativo en el contexto español y además, que cada uno dispusiera de una serie de elementos particulares que los hicieran especiales.

La cuestión de los límites de cada caso es uno de los grandes problemas epistemológicos que también me ha parecido necesario valorar: qué incluir, qué excluir y cual es la pretensión de conocimiento que se está produciendo (Stark y Torrance, 2005, p. 35). Con demasiada frecuencia se ha pensado que los límites de un caso coinciden con los de la ubicación física de la problemática que se estudia, sin embargo, la realidad es que no es tan fácil definir los límites en un fenómeno complejo en el que entran en juego muchos y diversas variables que van más allá de lo físico y que tienen que ver por ejemplo con circunstancias historias, recuerdos o políticas institucionales. Por este motivo, siguiendo a Ragin y Becker (1992), a la hora de estudiar un fenómeno como el giro educativo, he procurado prestar atención al

contexto social e histórico de cada caso. Y, sobre todo, los límites los han constituido las mismas preguntas que vertebran la investigación.

3.2. La elección de los casos.

Sin duda, mi asistencia a las primeras y segundas *Jornadas de producción cultural crítica en la práctica artística y educativa actual* y a los *Encuentro de profesionales de la educación* llevadas a cabo a lo largo de dos días del mes de junio del año 2010, en el MUSAC de León, y su continuación en La Casa Encendida de Madrid, durante otros dos días en el mes noviembre de ese año, fueron determinantes para que decidiese centrar mi tesis doctoral en la influencia del giro educativo en el contexto español. En aquel momento comencé a valorar firmemente la posibilidad de centrar mi investigación en el estudio de las políticas y las tensas relaciones que se estaban generando dentro de las instituciones a partir del desarrollo de una serie de proyectos artísticos y comisariales vinculados a la educación.

El desarrollo de este tipo de proyectos se estaba dando en un momento en el que, un número cada vez mayor de profesionales de la educación en museos y espacios de arte contemporáneo en el contexto español, reivindicaba el reconocimiento a su labor profesional e intelectual dentro de estas instituciones y la consiguiente mejora de sus condiciones de trabajo. Desde hacía algunos años, había incrementado la celebración de congresos, seminarios y jornadas, así como publicaciones, artículos e investigaciones en las que se estaban discutiendo cuestiones relacionadas con las intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica en los museos y centros de arte contemporáneo, sobre la función de la mediación cultural y el lugar que ocupan quienes se dedican a ello en estas instituciones o sobre la importancia de la formación en el camino hacia la profesionalización de estos agentes culturales⁴.

La suma de todo ello, como ya dicho anteriormente, estaba contribuyendo a conformar un escenario político sumamente complejo. Por eso, partiendo de algunas de las reflexiones y conversaciones mantenidas con diversos colegas durante las jornadas y encuentros de León y Madrid, en las que se presentaron varios proyectos y se llevaron a cabo discusiones en relación a todos estos asuntos, tomé la decisión de analizar las

⁴ Se detallan algunas de estas jornadas y congresos más adelante, en el apartado 4.1.3. El giro educativo en el contexto español, dentro del capítulo: 4.1. El giro educativo en la práctica artística y el comisariado.

tensiones y controversias, así como las posibilidades que representaba para el campo de la educación en museos, la aparición y desarrollo del giro educativo.

Una vez escogido el tema, tenía que pensar que casos vertebrarían mi estudio. Siguiendo a Stake (2005) el criterio principal en la elección de los casos debía ser la máxima rentabilidad que éstos podrían ofrecerme en relación a la posibilidad de aprender sobre diferentes aspectos del fenómeno que pretendía estudiar. En este sentido, la selección de los proyectos debía responder a varias cuestiones.

El primer requisito que debían reunir es que se movieran en el cruce entre el arte, política y educación. Me interesaba abordar aquellos casos en los que se manifestase de manera evidente el propósito de repensar y ofrecer alternativas a los modelos educativos hegemónicos. Por otra parte, como esta investigación se centra en el análisis de la relación de este fenómeno cultural con las políticas institucionales, educativas, de aquellos museos que participan de él, otra de las condiciones clave que debían cumplir es que cada una de las tres iniciativas hubiera sido desplegada con cierto protagonismo y visibilidad, en instituciones que, además de dedicarse al estudio y difusión del arte contemporáneo, manifiestan con claridad un deseo de convertirse en herramientas para el cambio social a través del fomento del pensamiento crítico. El tercer elemento clave en el que me fijé a la hora de escoger los casos, tiene que ver con la tipología de los proyectos, con el tipo de estrategias educativas, artísticas, comisariales, etc. que emplearon en su desarrollo. Me interesaba seleccionar y explorar tres ejemplos distintos que reflejaran de algún modo la variedad de formas en las que se ha manifestado este fenómeno en el contexto español, porque además, las tipologías adoptadas ayudan a explicar también qué modelos institucionales se ponen en juego.

Igualmente valoraba el que estas iniciativas fueran desarrolladas en instituciones que de algún modo buscasen situarse como “agentes para el cambio social” y esto fuera manifestado a través de las políticas y declaraciones públicas llevadas a cabo desde su dirección, a partir del trabajo desarrollado por sus departamentos educativos o en los propios objetivos de los proyectos vinculados al giro educativo. Finalmente, siguiendo un poco estos planteamientos, de entre varios candidatos escogí tres, por una serie de motivos que pasaré a explicar a continuación.

3.2.1. *Primer Proforma 2010*. Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC)

Por lo que respecta al *Primer Proforma 2010*, llevado a cabo en el Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC), me llamó la atención que se trataba de una propuesta concebida desde el ámbito de lo expositivo, en la que, en lugar de ofrecer una serie de reflexiones a partir de la disposición de unos objetos acabados, lo que se pretendía era ir más allá y trascender las nociones convencionales de exposición, taller formativo, trabajo individual y colectivo o laboratorio. Este proyecto estuvo ideado por Txomin Badiola, Jon Mikel Euba y Sergio Prego y consistió en el desarrollo de una exposición abierta, en proceso, integrada por objetos que se fueron transformando a partir de la realización de treinta ejercicios llevados a cabo en las salas del museo en un régimen de reclusión de cuarenta días, en sesiones de ocho horas, junto a quince participantes voluntarios.

La intención de esta iniciativa era, según Badiola, Euba y Prego (2012, pp. 23-25), llenar el hueco que queda entre la universidad y la profesionalización del artista, “haciendo frente a la rigidez del sistema del arte y su industria por un lado y también al de la academia por el otro”. En este sentido, me parecía que la dimensión pedagógica del proyecto resultaba más que evidente. Lo interesante para mi estudio era cruzar todas estas intenciones del proyecto con lo que sucedió realmente, recogiendo los testimonios de las personas implicadas (los artistas, los voluntarios, el director del MUSAC y los educadores del museo) con el fin de obtener información acerca de los modelos de aprendizaje y adquisición de conocimientos puestos en marcha con este proyecto, el valor que se le otorgó a esta iniciativa dentro de la institución, su posible interpelación a las políticas institucionales respecto a las concepciones de arte, cultura o educación que maneja y promueve o la relación que se estableció con esta propuesta entre los artistas, los participantes y quienes ya estaban trabajando cuestiones relativas a la educación dentro del museo, etc.

Como acabo de señalar, uno de los elementos que me parecía fundamental analizar en este caso y también en los otros dos, tiene que ver con los modelos institucionales que se cruzan y se ponen en juego a partir de las políticas culturales impulsadas desde la dirección con sus programas expositivos, actividades y sus concepciones de la educación. A la hora de valorar este proyecto hubo algo que suscitó mi atención y es que la institución se autodefine como “un espacio abierto a todos los ciudadanos para el diálogo y la puesta en común de herramientas de análisis y propuestas de

actuación en torno al arte y su relación con la sociedad” (MUSAC, s.a.) y en este sentido, me pareció interesante analizar de qué modo desde el propio museo se facilitaba que eso ocurriese. También me interesa ver qué modelo de institución se puso en juego a partir del desarrollo de un proyecto como *Proforma*, que en cierto modo obligó a modificar ciertas dinámicas institucionales, contrastándolo con el tipo de institucionalidad que se estaba generando desde las prácticas educativas desarrolladas por el DEAC y su trabajo con la ciudadanía en el contexto de León.

3.2.2. Las Lindes. Centro de Arte 2 de Mayo de Madrid (CA2M)

El segundo de los casos escogidos fue el proyecto *Las Lindes*, constituido en 2009 como un grupo de investigación y acción en torno a la educación, el arte y las prácticas culturales, bajo el soporte del Centro de Arte dos de Mayo de Madrid (CA2M). Esta propuesta nació a partir del deseo del responsable del Departamento de Educación y Actividades Públicas (DEAP)⁵ de reunir a distintos agentes afines, vinculados a la educación y el arte y crear un espacio en el que reunirse, discutir e investigar en torno a la esencia y la función social, transformadora, de la educación. A partir de esa voluntad se consiguió crear un grupo motor y poner en marcha un programa de reuniones abiertas, que se celebrarían una vez al mes, dentro del CA2M, orientadas a convertirse en un espacio de encuentro, reflexión y debate. La finalidad de estas reuniones sería realizar lecturas comentadas de distintos textos relacionados con las pedagogías críticas, así como presentaciones de proyectos propios o de otros agentes culturales y colectivos del ámbito nacional e internacional. Asimismo, desde el principio se tuvo la intención de ir creando un archivo de materiales que pudieran resultar interesantes para la reflexión sobre las prácticas educativas. El objetivo con todo ello era generar una comunidad educativa con la cual poder compartir experiencias y reflexiones que ayudasen a enfrentarse a los retos y las dificultades que el profesorado estaba encontrando para moverse en los límites de los modelos educativos hegemónicos.

Observando el desarrollo en el propio Centro de iniciativas como *La Universidad Popular* o *Las Lindes* en esa institución, enseguida tuve la sensación de que esta institución no era en absoluto ajena a las manifestaciones y debates que han ido emergiendo con fuerza en los últimos diez años en torno a la educación, tanto en el

⁵ De ahora en adelante, emplearé el acrónimo DEAP, para referirme al Departamento de Educación y Actividades Públicas del CA2M.

campo de la producción artística y el comisariado, como en el ámbito institucional del arte. Además, teniendo en cuenta que el propósito fundamental de estos debates y propuestas ha sido ofrecer alternativas críticas y emancipadoras con las que hacer frente al viraje neoliberal de las reformas educativas llevadas a cabo por los gobiernos en las sociedades occidentales, me parecía que *Las Lindes* era un caso ideal para estudiar como un claro ejemplo de la incidencia del giro educativo en el contexto español.

Tenía claro que la voluntad de esas reuniones no era configurar una suerte de “estética pedagógica” o constituirse como la representación de una serie de pedagogías colectivas, a pesar de que buena parte de las sesiones fueran registradas en video y publicadas en internet o en algunas ocasiones se hubieran utilizado estrategias performativas cercanas al arte para abordar determinadas cuestiones sobre las que discutir y por lo tanto esa no había sido una razón para escogerlo como caso de estudio. El motivo de mi elección tampoco se basó exclusivamente en el hecho de que fuese un proyecto llevado a cabo en un centro de arte contemporáneo que, desde sus inicios ha favorecido el desarrollo de sus programas educativos y de actividades públicas con una autonomía ante lo expositivo, por lo general, poco frecuente en los museos o centros de arte del contexto español.

En mi decisión influyó, sobre todo, el hecho de que con el desarrollo de una iniciativa como esta, el CA2M había hecho una apuesta por convertirse en un lugar de reunión permanente, de autoformación, investigación y debate en torno a la dimensión política del cruce entre el arte y la educación, abierta a la participación de docentes de secundaria y educación superior, educadores de museos y artistas. Y eso, no me parecía que fuera un hecho único y aislado, sino que de algún modo formaba parte de una red de narraciones y discursos con consecuencias prácticas concretas y reales que ha ido creciendo en la última década a nivel internacional y que se ha venido a llamar giro educativo. Igualmente interesante me parecía el hecho de que este caso se llevase a cabo bajo el soporte de un centro de arte contemporáneo que dice estar comprometido con la creación contemporánea y el pensamiento crítico. En la página web del este centro de arte se afirma también que tiene entre sus objetivos “plantear una serie de interrogantes que tienen que ver con el estudio del sentido y la efectividad política del arte y la cultura en la sociedad actual, la búsqueda de alternativas a los modelos convencionales de trabajo en arte o el análisis de la propia institución como aparato que perpetúa las relaciones de poder” (CA2M, n.a.). Con estos discursos el CA2M se estaba presentando a sí mismo como un instrumento para

la transformación social a través del fomento del pensamiento crítico y la reflexión permanente acerca de su propia institucionalidad, su papel en la sociedad, así como el del arte y la cultura. Por eso pensé que, escogiendo este caso, tenía la posibilidad de analizar en qué grado se manifiesta esa reflexividad en el desarrollo de un proyecto como *Las Lindes* y de qué manera éste interpela a la propia institución a reflexionar no sólo sobre los valores y creencias que se ponen en juego con sus políticas, sino también la capitalización de un proyecto como este a nivel simbólico y las condiciones laborales de sus trabajadoras.

3.2.3. Transductores. Centro José Guerrero de Granada.

El tercero de los casos por los que me decanté fue el proyecto *Transductores, Pedagogías colectivas y políticas espaciales*, llevado cabo desde el año 2009, ideado desde *Aulabierta*⁶ y coordinado por Antonio Collados y Javier Rodrigo como una producción del Centro José Guerrero de Granada, en colaboración el Ministerio de Cultura y la Universidad Internacional de Andalucía.

Se trata de un proyecto cultural y comisarial que se mueve entre el arte, la pedagogía y la intervención en el contexto social, cuyo primer despliegue se articuló en el Centro José Guerrero en torno a tres ejes de trabajo. El primero de estos ejes estuvo relacionado con la investigación y configuración de un archivo de trece estudios de caso que giraban en torno a las pedagogías colectivas. Los resultados fueron expuestos después en el centro de arte, entre diciembre del 2009 y febrero del 2010. El segundo eje tuvo que ver con la organización de un conjunto de cursos, seminarios internacionales y talleres formativos dirigidos a estudiantes universitarios y profesorado de enseñanzas medias, que estructuraron un proyecto pedagógico desde el inicio del proyecto. Por último, el tercer eje de trabajo estuvo definido por la activación, durante el año 2010, de una serie de multiplicadores⁷ o trabajo de continuidad con grupos locales interdisciplinarios en el contexto local de Granada (Jun,

⁶ El origen del proyecto se remonta a las primeras colaboraciones entre *Aulabierta* y el Centro José Guerrero a finales del año 2007. Para más información: <http://aulabierta.info/>

⁷ Estos despliegues multiplicadores del proyecto continuaron más tarde con el desarrollo de una serie de experiencias de trabajo en otros contextos tan dispares como AcVic, centro de arte contemporáneo de Vic o TRANS LAB en la Sala Amarika de Vitoria, ambos a finales de 2010 o en el encuentro internacional MD11, en Medellín, entre septiembre y diciembre de 2011 (Collados y Rodrigo, 2012, P.13).

Motril, y Peligros), la publicación de un libro que contiene una serie de textos escritos por diversos agentes culturales expertos y una recopilación de los casos de estudio y un archivo móvil que contiene toda la exposición (Collados y Rodrigo, 2010, pp.18-19).

Una de las cosas que me pareció estimulante a la hora de estudiar y analizar este proyecto es que se autodefine como un proyecto de trabajo en red que intenta “señalar los desbordes institucionales y las nuevas potencialidades políticas de trabajo que emergían tanto a través de las iniciativas investigadas como del mismo proyecto” (Collados y Rodrigo, 2012, P.15). Consideré interesante prestar atención a esos desbordes en una institución dedicada al arte contemporáneo como esta, cuyo propósito es ser en “un espacio de relación, en un lugar para el pensamiento crítico, que busca nuevos modelos y medita cuál es el papel del arte hoy en su relación con la sociedad actual” (Centro José Guerrero, 2015).

En este sentido, me parecía que tenía entre mis manos la posibilidad de indagar hasta que punto un proyecto como este, que dice basarse la articulación política del arte y la educación, es capaz de cuestionar a la institución que lo acoge y conseguir que ésta transforme algunas de sus dinámicas a largo plazo, de una forma sostenible. Me interesaba averiguar de que modo las aportaciones de esta iniciativa habían sido recogidas por la directora y trabajadores del museo y si estas habían logrado cambiar su forma de entender la institución y desarrollar sus proyectos posteriores.

Teniendo en cuenta que se había tratado de un proyecto, en principio, de tipo comisarial, consideré que debía indagar de qué manera sus dos coordinadores habían conseguido alterar y reconfigurar ese encargo en una iniciativa con un claro interés por la mediación y las pedagogías, tendente hacia lo colaborativo y lo relacional. Me preguntaba cómo la transversalidad de lo pedagógico en el proyecto había afectado a las políticas educativas de la institución. Quería saber también que grado de participación-colaboración había tenido el educador de la institución, es decir, hasta que punto había podido intervenir y discutir, aportando ideas o rebatiendo otras, en la configuración y desarrollo de la propuesta. Igualmente tenía curiosidad por saber si el desarrollo de un proyecto como ese había logrado transformar la visión del educador sobre la educación en el museo y por lo tanto, sus prácticas posteriores.

3.3. El trabajo de campo.

El hecho de que fuesen tres los casos escogidos, implicaba, por una cuestión de economía del tiempo y dimensión del trabajo de tesis, que el abordaje de las problemáticas y circunstancias que rodean a cada uno de ellos, debía realizarse en un grado de profundidad diferente, a si se tratase de una investigación basada en el estudio de un solo caso. Los estudios de casos, abarcan numerosas concepciones sobre la investigación. De hecho, es un término que sirve de “paraguas” para toda una amplia familia de métodos de investigación cuya característica básica es la indagación en torno a un ejemplo. Stake (2005, p.12) plantea esta cuestión cuando asevera que “existen muchísimas formas de hacer estudios de casos”.

Dado que los instrumentos que se utilizan en la recogida de datos han de estar al servicio de los objetivos, para la incursión en el campo de los tres casos opté por un lado, por hacer entrevistas semiestructuradas a los sujetos más relevantes en cada uno de los casos y por otro realizar todo un trabajo de documentación exhaustiva que además, siguiendo a Dean Hammer y Aaron Wildavsky (1990), me ayudaría para la preparación de las entrevistas y elaborar buenas preguntas con las que guiar bien la discusión hacia áreas en las que el entrevistado posee experiencia concreta y obtener así su visión de las cosas.

3.3.1. Trabajo de documentación

Lógicamente, el trabajo de documentación se hizo primero y consistió en recopilar y analizar múltiples fuentes de evidencias a partir de una metodología hermenéutica (Denzin, 1994; 1998). Comencé por los diversos textos oficiales de los museos y los programas de educación y actividades públicas que de forma periódica son puestos al alcance de cualquiera tanto a través de folletos y catálogos editados por las instituciones, como en documentos descargables en las respectivas páginas web. A través de ellos pude obtener información relevante acerca de cual es la misión de cada centro, qué papel juega lo educativo en cada una de las instituciones, que concepciones de la educación se manejan en algunas de las actividades que allí se llevan a cabo y cómo este giro educativo en las artes parece determinar algunas de sus iniciativas.

En el caso del DEAC del MUSAC, en el año 2010 editaron además un libro en el que se abordaba el trabajo realizado por las educadoras desde el nacimiento del museo hasta ese momento. Aunque la confección de dicho libro, como explico en el análisis del caso, resultó conflictiva y las educadoras no están del todo satisfechas por las condiciones en las que tuvieron que escribirlo, me ha ofrecido información relevante sobre su trabajo, a partir de la cual pude indagar más en las entrevistas personalizadas. Igualmente en el caso del *Primer Proforma* editaron un libro sobre el proyecto y por parte de *Transductores* se ha publicado tres volúmenes, de los cuales los dos primeros hacían referencia al proceso llevado a cabo en el Centro José Guerrero. En todos estos libros pude encontrar textos escritos por los propios impulsores y coordinadores de las propuestas como de los directores de las instituciones que las acogieron y otros agentes relevantes, así como material documental (fotografías, gráficos, etc.) sobre los proyectos. Con todo ello pude recabar información relevante acerca de la filosofía de estas iniciativas, los objetivos establecidos, los conceptos teóricos manejados y los puntos de vista de sus protagonistas sobre los pormenores de sus propuestas, relacionados con sus supuestas potencialidades y metas alcanzadas, así como algunas dificultades encontradas en su desarrollo, etc. Con ellos pude ir construyéndome una idea acerca de qué se dice sobre los proyectos y detectar también lagunas y cosas que no se dicen, sobre las cuales preguntar después en las entrevistas.

También algunos de los sujetos protagonistas de los proyectos han ido escribiendo artículos de corte académico, publicados a lo largo de estos años en revistas científicas o en diversos medios, en los que de nuevo han reflexionado acerca de los proyectos o han abordado asuntos que los atraviesan a nivel teórico o conceptual. Estos textos también han resultado muy útiles a la hora de confeccionar las preguntas y también a la hora de analizar toda la información recabada en las entrevistas.

Igualmente he ido realizando un trabajo de búsqueda y revisión de material de prensa en los archivos que los medios disponen en internet. En este sentido, he recopilado y analizado reportajes, artículos, entrevistas escritas y en video, etc. en las que se aludiera a la institución y sus políticas o directamente a los proyectos que forman parte de mis casos de estudio.

3.3.2. Observación indirecta, a través del visionado de videos.

En el caso de *Las Lindes*, con el deseo de ir construyendo un archivo de los textos, propuestas desarrolladas en otros ámbitos que interrelacionan arte y educación, reflexiones, etc., desde sus inicios una de las primeras decisiones tomadas por su grupo motor fue grabar las sesiones abiertas de lectura, debate y presentación de proyectos con el objeto inicial de obtener una serie de materiales sobre los que reflexionar y trabajar. Más adelante se tomó la decisión de difundir estas grabaciones y hacerla accesibles al considerarlas susceptibles de ser empleadas como recursos didácticos en ámbitos educativos tanto formales como no formales. Esto para mi investigación fue muy positivo ya que me dio la posibilidad de ver y analizar muchos aspectos del proyecto, desde las primeras sesiones de sus inicios en 2009 hasta la 2012.

El trabajo de observación indirecta, resultó bastante arduo debido a la gran cantidad de material audiovisual que está depositado en la Web. En total, revisé treinta y cinco sesiones, con una media de dos videos de 50 minutos por sesión. En este trabajo de visionado y análisis de las sesiones presté atención tanto a qué cosas se decían a nivel conceptual sobre el proyecto, sus objetivos y metas, como en los modos de hacer, las tomas de decisiones, las relaciones de poder y las dinámicas llevadas a cabo. Eso implicó fijarme en como se manejaban los tiempos, en quienes intervenían en los debates y cómo lo hacían. También observé la capacidad de intervención y decisión de los participantes que acudían a sus convocatorias, etc. Al ser un proyecto a largo plazo en el que además, sus impulsores y participantes se mostraron bastante reflexivos sobre el propio proceso, el visionado de todos los videos me permitió ver los cambios que fueron dándose en la definición de la propuesta, los momentos de crisis, dudas, las revisiones de sus objetivos, las estrategias que pusieron en marcha y algunas de las dificultades que encontraron a la hora de configurar la comunidad educativa que pretendieron crear. También extraje información sobre las concepciones que se manejaron en torno a cuestiones importantes en el proyecto como: “aprendizaje”, “autoeducación”, “comunidad”, etc. No obstante, tengo en cuenta como señalan Tom Barone y Elliott Eisner (2006), que “las observaciones de una práctica son siempre incompletas, es más así deben ser” (p.99).

Por otra parte, soy muy consciente de que los videos son representaciones que no recogen la totalidad objetiva de lo ocurrido durante las sesiones abiertas y que el material obtenido en las grabaciones esta mediado por la mirada selectiva de la

persona encargada, desde el principio, del trabajo de registro, edición y montaje. Ese trabajo de revisión y selección del material grabado implicaba la eliminación de aquellos fragmentos en los que participara alguna persona que no deseaba aparecer en los archivos de video que iban subiendo a Internet. Por lo tanto, la realidad mostrada en los videos evidentemente era construida y claramente fragmentada.

Al preguntar a las componentes del grupo motor acerca de este material audiovisual, por lo general mostraron una confianza plena en el trabajo de Daniel, la persona que grabó, editó y publicó todas las sesiones abiertas de *Las Lindes* desde su arranque hasta la fecha.

La forma de trabajo era que se realizaba una de las sesiones, a la semana siguiente se visionaba y después Dani hacía la edición final. Al final los videos son resultado de las tomas y los cortes de edición que ha hecho él. Lo que pasa es que si que es cierto que Dani es cineasta y tiene trabajos de largo documental. Confiamos en él desde el principio por su mirada y porque iba también a entender lo que estábamos haciendo. En ese sentido estamos muy de acuerdo con la mirada que establece. Además es muy complejo porque hemos trabajado en una situación como de asamblea. Hay ahora otras sesiones que suponen otro tipo de puesta en escena y todo lo que tu quieras, pero finalmente ha sido una toma como de cinema verité o algo así (Entrevista a Virginia Villaplana, 19 de febrero de 2014).

A este respecto, el propio implicado, Daniel García-Pablos, explicaba cual había sido su procedimiento y el rol que había procurado adoptar durante la grabación y edición de lo que iba ocurriendo en *Las Lindes* durante las sesiones abiertas. Además explicaba que el que lo hubiera hecho todo la misma persona, en este caso él, “le había dado una continuidad y coherencia formal”:

He de decir que el planteamiento de la documentación por mi parte es de mínima intervención. Quiero decir, durante las sesiones procuro ser invisible (o al menos discreto) y no interferir nada en su desarrollo. A eso contribuye la confianza del grupo en mí para poder olvidarse de la grabación e incluso de la edición. Normalmente la sesión se concibe y tiene lugar sin tener en cuenta mi presencia y yo busco la mejor manera de documentarla según su contenido y desarrollo. Por otro lado, en la edición monto todo el material grabado íntegro sin realizar ningún tipo de censura de contenido, y únicamente elimino tiempos muertos o partes técnicamente deficientes para agilizar el ritmo (Intercambio de correos electrónicos con Daniel García-Pablos, 30 de marzo de 2014).

Además de ser consciente de la parcialidad de las grabaciones, considero que la información que me proporcionaba sobre el proyecto resultó muy valiosa para comprender ciertas dinámicas y poder elaborar preguntas mucho más perfiladas, tanto a los componentes del grupo motor inicial, como a los participantes que en el 2012 fueron incorporados al mismo. Tengo en cuenta también que mi mirada y las notas extraídas de las observaciones de los videos estuvo determinada por mis convicciones, impresiones y actitudes, además de por la relación que fui estableciendo con el aparato intelectual que había armado en el marco teórico (Kelly, 2006).

3.3.3. Las entrevistas

Finalmente, una parte sustancial de la información de los casos fue obtenida a través de la realización de entrevistas semi-estructuradas a una serie de personas clave en cada caso, cuyo testimonio consideré que podía ser relevante para mi investigación. Siguiendo a Weinberg (2002), consideré que las entrevistas eran apropiadas para investigaciones de carácter cualitativo como la que estaba tratando de llevar a cabo y porque me ofrecían la posibilidad de indagar en temas no anticipados, potenciar la posibilidad de que la “propia voz” del entrevistado fuese conservada en los datos, analizar la forma en que las personas entrevistadas cuentan sus experiencias; y conseguir profundidad en temas concretos. Sin duda, el principal objetivo de estas entrevistas era “obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que está estudiando” (Bisquerra, 2004, p.336).

Es evidente que las entrevistas ofrecen la visión de los encuestados, sus recuerdos y explicaciones de por qué las cosas han llegado a ser lo que son, así como descripciones corrientes de problemas y aspiraciones. Mi objetivo con ellas ha sido recabar la mayor información posible sobre estas cuestiones. Por eso, en los pasos previos, procuré documentarme al máximo con la voluntad de familiarizarme con la situación de la persona entrevistada y así explorar mejor la trascendencia de alguna de sus declaraciones durante la entrevista, distinguir entre hechos objetivos y apreciaciones subjetivas, valorar los posibles silencios ante determinadas cuestiones, las distorsiones, los bloqueos o incluso activar la memoria del entrevistado.

Evidentemente, las problemáticas de las entrevistas varían según los entrevistados y los casos. De hecho, cada entrevista fue diseñada en función de la persona a la que estaba dirigida y de la posición que ocupaban en el complejo escenario que conformaba cada caso. En su preparación, el material obtenido de la revisión de documentos, prensa, libros, artículos, o a partir del visionado de los videos de las sesiones en el caso de *Las Lindes*, fue fundamental para hacerme una idea del contexto, conocer un poco mejor a los sujetos de la investigación a los que pensaba entrevistar y preparar las preguntas de la manera más adecuada.

Una vez realizado el trabajo de documentación previa negocié con los posibles implicados acerca de su participación en la tesis. A través de correos electrónicos solicité un encuentro y ofrecí explicaciones claras acerca de la finalidad de la realización de este estudio de caso, como parte de un trabajo de investigación concreto. También procuré explicaciones sobre los elementos que motivaban mi solicitud para que participaran en el estudio. Por suerte, la mayoría de los actores⁸ fundamentales de los casos no pusieron objeciones a la hora de concederme parte de su tiempo para responder a mis preguntas, así que una vez aceptada su participación en el estudio, el siguiente paso fue concretar agendas, horarios y demás, para posteriormente llevar a cabo estos encuentros.

Para realizar algunas de las entrevistas del caso *Primer Proforma* y también para Las Lindes, me desplazé tanto a León como a Madrid y tuve encuentros directos con algunos de los sujetos principales. Dada la gran cantidad de personas relevantes en el caso y la dificultad de cuadrar agendas, otras entrevistas fueron realizadas a través de internet, con a ayuda de programas de video conferencia. En el caso de *Transductores* ocurrió algo similar. Parte de las entrevistas pude hacerlas en Barcelona, al residir aquí varios de los sujetos y otras fueron realizadas también a través de internet. Otras entrevistas fueron realizadas por escrito⁹, a pesar de mi insistencia para llevarlas a cabo de forma oral, ya que de otro modo se pierde la posibilidad de repreguntar, matizar, preguntar cuestiones imprevistas a partir de sus

⁸ En el caso del *Primer Proforma* no obtuve respuesta del artista Txomin Badiola, sin embargo, pude encontrar declaraciones suyas en algunas entrevistas de prensa de medios locales y nacionales y también en el archivo de audio que el Museo Reina Sofía depositó en su página web, relativa a la presentación del libro del proyecto que tuvo lugar en el año 2013 en dicha institución. Tampoco contestaron todos los participantes voluntarios. No obstante, de los quince conseguí entrevistar a ocho.

⁹ Las entrevistas por escrito fueron realizadas a las educadoras del MUSAC Nadia Teixeira y Mariola Campelo. También seis de los ocho participantes del *Primer Proforma* respondieron a mis preguntas por escrito. Por último, la directora del Centro José Guerrero, Yolanda Romero y el educador de esta institución me pidieron igualmente que les enviase las preguntas ante la dificultad para encontrar un hueco libre.

respuestas, observar el tono de las palabras, etc. Sin embargo, la dificultad para cuadrar agendas o la solicitud de algunos entrevistados de hacerlo así por sentirse más cómodos, requirió este método.

No obstante, soy consciente de que mi presencia como investigador en ocasiones podía condicionar las respuestas proporcionadas por los entrevistados, ya que en ocasiones sucede que estos intentan satisfacer lo que, desde su punto de vista, son las expectativas del investigador. Por eso, considerando que de las entrevistas se pueden extraer declaraciones excesivamente construidas o formalizadas, procuré en todas ellas estar atento para repreguntar y teniendo en cuenta otras informaciones que había recabado, si había una correspondencia entre lo que los participantes de la investigación me estaban diciendo con lo sus creencias reales (Kitzinger y Firth, 1999). Por lo general, pienso que obtuve respuestas bastante reflexivas y sinceras, en las que los sujetos abordaron además sus propias contradicciones con bastante claridad.

En el caso de las entrevistas efectuadas cara a cara o a través de videoconferencia, antes de comenzar, advertí a cada sujeto que las conversaciones serían grabadas y que una vez transcritas se las enviaría para que realizasen una revisión de las mismas y ampliarasen, modificasen, eliminasen aquello que desearan y me dieran el visto bueno para su utilización en la tesis. También dejé claro que en esta investigación no se pretende juzgar la vida, ideas o acciones de las personas o instituciones, sino conocerlas y comprenderlas y que el material obtenido no sería difundido en otro marco que no fuera el de esta investigación, si no contaba antes con su permiso.

A pesar de que las entrevistas presentaban una serie de preguntas estructuradas, fueron planteadas de manera abierta y en consecuencia fueron tomaron la forma de una conversación menos dirigida. Así, durante las entrevistas, algunas preguntas desaparecieron, otras se replantearon o matizaron en función de la conversación y de las respuestas que iba recibiendo. Igualmente, surgieron nuevas preguntas no previstas en un principio. Un poco más complicadas fueron algunas de las devoluciones revisadas de las transcripciones de sus entrevistas, debido a que el tono empleado por alguno de los entrevistados en sus respuestas, requirió ser matizado posteriormente al ser leído.

En cualquier caso, solucionados estos pequeños y normales inconvenientes, creo que logré hacerme con información muy valiosa con la que poder abordar y analizar la complejidad de lo ocurrido durante el tiempo que duró el proyecto y las diferentes

pedagogías en disputa que allí se dieron. Sin duda, las entrevistas semi-estructuradas me permitieron contrastar las informaciones provenientes del análisis de los documentos antes descritos y, en el caso de Las Lindes, de los datos obtenidos a partir de las observaciones de los videos (Fontana y Frey, 1998).

3.3.4. Otras entrevistas de relevancia para comprender mejor algunas cuestiones del marco teórico y el contexto español.

Además de las entrevistas a personas importantes en los casos, decidí contar con los testimonios de otras personas que por su trayectoria, influencia o relación con los debates en torno a la educación desde su experiencia en el comisariado, la esfera artística y cultural, pudieran ayudarme a comprender algunas cuestiones que se abordan en el marco teórico, en relación a los pormenores del giro educativo y también con respecto a la crítica institucional, la institucionalidad de la práctica y las nuevas prácticas instituyentes. Algunos fragmentos de estas entrevistas quedan recogidos en algunos apartados del marco teórico de este trabajo.

La primera de estas entrevistas tuvo lugar el mes de octubre de 2013 y fue realizada a Oriol Fontdevila, crítico de arte y comisario independiente, miembro del equipo gestor de la Sala d'Art Jove de la Secretaria de Juventut de la Generalitat de Catalunya desde 2005, coordinador de proyectos como el programa Idensitat Calaf / Manresa y el Zona Intrusa de Mataró. Actualmente dirige el programa de estudios de A*Desk y es autor de diversos artículos, entre los que destaco por su interés para mi tesis, el texto: "Capgirar el museu. Interseccions entre el comissariat i l'educació en la perspectiva de la crítica institucional", publicado en la revista Mnemosine 7 de la Associació de Museòlegs de Catalunya, en el cual se abordan algunas de las problemáticas del giro educativo. Durante la entrevista abordamos la cuestión relativa al papel de la mediación en los museos, la labor del comisariado y su relación con el de la educación a través de la revisión de algunos de los proyectos que ha dirigido o en los que ha colaborado.

Otras de las entrevistas fue realizada a Cristian Añó, miembro junto a Lúdia Dalmau, del Colectivo Sinapsis que gestiona y desarrolla proyectos artísticos "caracterizados por metodologías de trabajo que se interrelacionan con contextos sociales concretos, con el objetivo de trabajar la producción, creación, difusión artística y la mediación con

públicos como un proceso integral e integrador” (Web Sinapsis). Cristian Añó fue director del CA Tarragona Centre d'Art, un centro que fue concebido como un laboratorio de trabajo colaborativo con la finalidad de imaginar y proponer maneras sostenibles de generar proyectos en red con el fin de reforzar el ecosistema cultural del territorio. Con el proyecto *Obert per reflexió* se invitaba a instituciones, colectivos, proyectos y agentes artísticos y culturales del territorio, planteándose como un lugar de encuentro organizado entorno a tres ejes diferentes: la comunicación, la educación y la participación. En la entrevista, entre otros asunto, abordamos los pormenores de un proyecto institucional en el que desde el principio la educación jugaba un papel fundamental, siendo un eje transversal a todo el museo.

Por último, en diciembre del 2014 entrevisté al director del Reina Sofía, Manuel Borja Villedo, con la voluntad de obtener información acerca de su punto de vista sobre los proyectos relacionados con la educación radical en el museo, proyectos de investigación en residencia y exposiciones relacionadas con el giro educativo que en ese momento estaba acogiendo el museo. También me interesaba su punto de vista sobre cuestiones como la nueva institucionalidad y las prácticas instituyentes.

3.3.5. Ética de la investigación.

Parece evidente que toda investigación exige el cumplimiento de unos mínimos principios éticos y más aun si se trata de una investigación en la que se crea algún tipo de espacio social de relación entre quien investiga y quienes son sujetos de investigación, como es este caso. Partiendo de la literatura que he ido examinando al respecto, he encontrado argumentos que cuestionan la validez de invocar principios generales para el análisis ético y moral, en un contexto tan complejo y diverso como el que vivimos. La tradición filosófica occidental, que ha venido dominando y moldeando las regulaciones actuales sobre investigación con sujetos humanos, está siendo cuestionada, entre quienes abogan por un nuevo paradigma que enfatiza las interacciones y consideraciones contextuales e históricas. Parece que hablar de un código deontológico para la investigación resulta bastante difícil porque supondría admitir la universalidad de los actos, de los valores de los humanos o de un único método a través del cual fuese posible la toma de decisiones universales (King, Henderson y Stein, 1999, p.4-5).

En este sentido Gage (1989) señala que “los efectos de las interpretaciones que del mundo hacen las personas sobre sus actos, crean la posibilidad de que las personas difieran en sus respuestas a las mismas o similares situaciones”. Esto significa que la investigación que se realice sobre una problemática, estará en función de la interpretación que el investigador haga del tema, que su vez estará siempre vinculada al contexto y a los valores del investigador, impregnando todo el proceso. Algo que sin duda enlazaría con lo planteado por Haraway (1995,pp.332-333) en torno al posicionamiento crítico y la reflexividad que conduce a la realización de una investigación comprometida, responsable, en la que el sujeto que investiga no se desvincula del proceso de investigación y los efectos que provoca.

En todo momento he sido consciente de que un estudio de casos como el que he llevado a cabo, al crear un mínimo espacio social de relación con los sujetos informantes, podían aparecer de ciertos problemas de control de la información que implica tomar decisiones, deliberar y elegir. Por eso, a lo largo del proceso de investigación he procurado tener en cuenta las posibles consecuencias que, de un modo u otro, mis decisiones podrían tener para los sujetos implicados en la investigación (Wolcott, 1993, p.130).

Dada la naturaleza del tipo de investigación interpretativa que estaba tratando de efectuar, tuve en cuenta los principios de negociación, colaboración, confidencialidad, imparcialidad y equidad, ya que la pérdida de alguno de ellos podía repercutir de manera negativa en los sujetos participantes (Simons,1987). Entre otras cosas, una de las cuestiones que he procurado valorar de forma cuidadosa han sido los posibles efectos que la publicación de determinada información sobre los participantes identificables pudiera ocasionar, ya que la exposición pública de ciertas cuestiones podía afectar negativamente a su reputación y comprometerlas de manera grave. Esto me exigió que antes de adentrarme en cada caso para iniciar el trabajo de campo mantuviera informados a los sujetos participantes sobre el estudio, de forma que, a la hora de negociar con ellos, fuesen capaces valorar el grado de su participación y tomar las previsiones que considerasen pertinentes¹⁰.

Siguiendo a Gray (2003), como investigador, he asegurado al máximo la confidencialidad de aquellas cuestiones que los sujetos que participan desearon que no fuesen expuestas. A la hora de llevar a cabo esta investigación, algo que me

¹⁰ Por ejemplo, en el caso de los participantes del *Primer Proforma*, se decidió emplear pseudónimos que evitaran su identificación, con el fin de que pudieran sentirse más libres a la hora de expresarse en las entrevistas y evitar así que sus respuestas pudieran comprometerles.

preocupó desde el principio tuvo que ver con la idea de no traicionar la confianza que depositaron en mí quienes accedieron a que les entrevistase y construir un conocimiento que fuera útil para todos los participantes. En este sentido, he procurado hacer un uso de las palabras y experiencias que me entregaron libremente con sus declaraciones de la forma más respetuosa que he podido.

3.4. El análisis de la información y la escritura de los casos

Sin duda, las preguntas clave como las subsidiarias fueron fundamentales tanto a la hora de recogida información sobre los casos como para su análisis. De hecho, este proceso comenzó prácticamente en el momento en el que comencé a recabar y leer los documentos, textos de las páginas web de las instituciones, programas educativos, artículos académicos, libros, etc. relativos a los casos que me fui encontrando. Desde el primer momento tome en consideración la necesidad de atender en la lectura tanto a lo que en esos textos se dice, las formas de conocimiento y evidencias que en ellos se ponían en juego, así como aquello que era silenciado u omitido (Rapley, 2007). Asimismo, en el análisis de estos documentos, procuré prestar atención a la intencionalidad y las circunstancias determinadas bajo las cuales habían sido escritos. Igualmente era consciente de que entre la producción del texto por parte del autor y la recepción del lector hay un vacío que puede dar lugar a numerosas interpretaciones (Hodder,1998).

Durante la lectura del *Antropólogo como autor*, de Clifford Geertz (1997), la frase “la antropología está más del lado de los discursos literarios que de los científicos” (p.18) me ayudó a ser más consciente de la dimensión constructiva de la realidad que caracterizaba al proceso que estaba a punto de iniciar al tratar de dar cuenta de los resultados del análisis a través de la escritura. Este hecho cuestionaba directamente la falacia de la transparencia de la representación, la autoridad irrefutable del investigador y la existencia de un método científico que garantice una neutralidad y objetividad total en una investigación. Esa dimensión constructiva implicaba por lo tanto ser todo el tiempo consciente de mi rol como escritor y mi responsabilidad ética en relación a cómo estaba llevando a cabo esa escritura y de qué manera eso podía afectar a las personas que intervienen en los casos.

Por otro lado, en el momento de narrar unas experiencias como las de los casos que se prolongan en el tiempo, me encontré en algunos momentos con dificultades para valorar y eliminar elementos que habían ido sucediendo y que se iban cruzando pero que no resultaban en realidad interesantes o relevantes para mi relato. Gracias a eso comprendí que seguir un hilo narrativo cronológico fiel a la totalidad de los hechos era no solo complicado sino imposible. De ahí que decidiera escoger y ordenar reflexivamente aquellos fragmentos de las historias que ayudaran a comprender las problemáticas en las que se centraba mi investigación. Por este motivo y gracias también a la sugerencia de mi directora de tesis y algunos colegas que habían leído algunos fragmentos, decidí reordenar el relato analítico de cada uno de los proyectos a partir de algunas de sus problemáticas, paradojas y tensiones.

Igualmente, a la hora de abordar algunas de estas controversias y dilemas y buscaba la forma de que encontrarán un lugar en el texto, procuré que hubiera un cierto equilibrio entre todas las voces, tratando de ser lo más respetuoso posible, con la finalidad de no establecer posiciones jerárquicas entre ellas. Una de las estrategias que utilicé en algunos momentos para evitar eso, fue colocar estas voces en mi relato de tal forma que dialogaran y unas y otras fueran contestándose.

4

Marco teórico

4. Marco teórico:

- 4.1. El giro educativo en la práctica artística y el comisariado.**
- 4.2. La crítica institucional y la institución de la crítica.**
- 4.3. Nuevas formas de institucionalidad.**
- 4.4. Formas de pensar la institución desde de las diferentes funciones otorgadas a educación en los museos de arte.**
- 4.5. La situación de la educación en los museos de arte contemporáneo.**

4.1. El giro educativo en la práctica artística y el comisariado de exposiciones.

La unión entre el pensamiento crítico y las prácticas educativas ha ido adquiriendo cada vez más fuerza en el campo de la producción cultural y el arte. Diversas experiencias desarrolladas en la última década reflejan un cambio de perspectiva en la producción artística y comisarial, así como en la actividad de determinados centros de arte y museos que han dirigido su trabajo a encontrar conceptos vinculados a la educación que partiesen de la potencialidad de individuos y colectivos con el objeto de favorecer su emancipación y reaccionar a la época actual (Mörsch, 2011a). Esta tendencia viene motivada por un deseo de ofrecer respuestas críticas a la asfixia generada sobre el aprendizaje y la ineficacia social de los sistemas de producción y distribución de los conocimientos, en el marco del proceso de mercantilización y nueva burocratización al que se está sometiendo a las instituciones, dentro de la reestructuración neoliberal de las sociedades occidentales (Mörsch, 2012).

Tal y como señala el geógrafo y teórico social David Harvey (2005), desde la década de 1970, “a lo largo de todo el mundo capitalista y más allá de sus fronteras”, se ha producido un drástico giro hacia el neoliberalismo orientado hacia la desregulación de los mercados, la privatización y el abandono por parte del Estado de muchas áreas y servicios públicos encargados de la provisión del bienestar social, que ha afectado tanto a las prácticas como al pensamiento político-económico. De hecho, según Harvey, el objetivo prioritario de este proyecto neoliberal ha consistido en “abrir nuevos campos a la acumulación de capital en dominios hasta el momento considerados más allá de los límites establecidos para los cálculos de rentabilidad”. De algún modo, el propósito del neoliberalismo es la introducción de la gestión empresarial de la vida entera.

Según la periodista e investigadora Verónica Gago, “el neoliberalismo, entendido como una política activa de creación de instituciones, lazos sociales y subjetividad bajo el modelo empresarial, ha logrado instalarse de una forma muy dinámica y multiforme, tanto por arriba como por abajo” (Fernández-Savater, Malo & Ávila, 2015). Para que se produjera tal deriva, ha sido necesaria la construcción previa del consentimiento político en un amplio espectro de la población, a través de medios democráticos, empleando una serie de dispositivos que guían las conductas de las subjetividades deseantes” (Harvey, 2005; Emmelhainz, 2014). Además, la propagación de esta ideología y la legitimación del mercado libre, según Harvey, se ha

presentado en términos bastante lógicos y ordinarios, a través de la defensa de los derechos individuales y el valor universal de la democracia. De este modo, ha sido tal el éxito alcanzado a la hora de provocar efectos en los modos de pensamiento, que “ha logrado incorporarse en la forma natural en que buena parte de nosotros interpretamos, vivimos y entendemos el mundo”.

Numerosos defensores de esta ideología, a lo largo de los dos últimos decenios con el objeto de ejercer influencia y contribuir a llevar al máximo los propósitos de este proyecto, han sabido introducirse en los medios de comunicación, las universidades, las escuelas e iglesias, así como en las diversas instituciones del aparato del estado o las entidades y corporaciones internacionales que regulan el mercado y la finanzas a escala global (Harvey, 2005). En este sentido, diversos *Think Tanks*¹¹ de ideología liberal-conservadora, se han ubicado en los campus universitarios generando grupos de investigación y, con el apoyo financiero de algunas corporaciones, han ejercido presión a través de la formulación de estrategias con las que lograr sus objetivos sociales y políticos, contribuyendo, no solo a difundir las ideas y valores del neoliberalismo, sino también a darles forma (Podesva (2007).

En este contexto, la universidad se ha visto sumida en una transformación que es resultado de su incorporación a los circuitos empresariales y mercantiles de la sociedad capitalista actual (Galcerán, 2010, pp.15-16). En Europa, el *Proceso de Bolonia*¹², junto a la adopción en año 2000 de la *Estrategia de Lisboa*¹³ por parte de los

¹¹ Los *think tanks* son organizaciones nacidas en el siglo XIX en el Reino Unido con la finalidad de promover ideas a largo plazo, especialmente sobre política internacional. En el siglo XX empezaron a cobrar fuerza en Estados Unidos y otros países anglófilos, como Sudáfrica, Chile o India. En la actualidad poco a poco han ido apareciendo también en otros contextos, suministrando conocimiento relevante sobre políticas públicas e ideología de diversa índole a partidos políticos, instituciones internacionales y medios de comunicación (Gómez, 2008).

¹² El Proceso de Bolonia es como se denominó al proceso iniciado a partir de la Declaración de Bolonia, acuerdo alcanzado el 19 de junio de 1999 por los ministros de Educación de 29 países de Europa (tanto de la Unión Europea como de otros países como Rusia o Turquía), en la ciudad italiana de Bolonia, tras la su planificación, desde 1998, en seis conferencias de ministros en diferentes ciudades europeas: París (en la Universidad de La Sorbona), Bolonia, Praga, Berlín, Bergen, Londres y Leuven/Lovain-la-Neuve. En la Declaración se establecieron los siguientes objetivos: Crear un sistema fácilmente comparable de los sistemas educativos en Europa. Adoptar un sistema de estudios basado en dos ciclos principales: Grado y Posgrado, (compuesto por dos niveles: Máster y Doctorado). Establecer un sistema de créditos para medir el trabajo, el estudio y las competencias, habilidades y destrezas de los estudiantes que permita el reconocimiento de los estudios y la movilidad entre universidades europeas. Asegurar la calidad de las instituciones de educación superior y las titulaciones universitarias en Europa. Promover la movilidad para que estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades puedan estudiar y trabajar en cualquier universidad europea. (EACEA, 2011).

¹³ La *Estrategia de Lisboa* es un plan de desarrollo de la Unión Europea (UE) aprobado por los diferentes Jefes de Gobierno, en la reunión del Consejo Europeo que tuvo lugar en marzo del año 2000 en Lisboa. En esa cumbre se acordó un nuevo proceso estratégico para la Unión Europea cuyo propósito era “convertir la Unión Europea en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica

estados de la unión y el impulso de otro tipo de medidas más invisibles, han promovido la burocratización y sistematización del trabajo académico siguiendo los ideales del neoliberalismo y de la producción de capitalismo cognitivo a nivel global. En este sentido, tal y como señala Ferreiro (2010, p.115), la producción de conocimiento desde la investigación o la docencia está viéndose cada vez más condicionada por valores económicos y por su posibilidad de ser apropiada por el sector productivo.

Bajo la globalización económica la función de la universidad ha cambiado. El capitalismo académico ha conducido a generar cambios en los roles de los estudiantes y profesores que afectan a la experiencia educativa. Desde la universidad lo que se está impulsando es la generación de una subjetividad neoliberal dirigida a fomentar el individualismo con el objeto de transformar a los seres humanos en “capital humano” y en “empresarios de sí mismos” (Read, 2010, p.101). Los procesos de aprendizaje en la universidad están cada vez más sometidos a formas de control y criterios de evaluación estandarizados y la educación está siendo vista, cada vez más, como una inversión financiera que como un espacio político y creativo de libertad y descubrimiento (Bishop, 2012b, p. 268).

Sin embargo, esta ofensiva del neoliberalismo global que atraviesa nuestras vidas ha provocado también la reacción de diferentes sectores de la sociedad que están tratando de generar focos de reflexión, lucha política y resistencia colectiva vinculadas a la construcción de alternativas. El heterogéneo campo de la producción cultural no es ajeno a estas controversias y, asumiendo la dimensión política del arte, desde los años setenta también ha ido explorado de diferentes modos la afección de las políticas del capitalismo a la esfera cultural, refiriéndose al reordenamiento de conocimientos dentro de las sociedades occidentales y poniendo en evidencia por ejemplo los estrechos vínculos entre los museos y la especulación inmobiliaria, el arte y el capital financiero o la imagen y el poder (Borja-Villel, 2014).“En estas circunstancias globalizadas la cultura surge de nuevo como protagonista, tanto por su valor como nuevo recurso para la explotación capitalista, como por su fuente de resistencia contra los desgastes provocados por ese mismo sistema político-económico”(Yúdice, 2002, p.108).

del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible, con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”, fijándose como fecha para su consecución el año 2010 (Comunidad de Madrid, 2000, p.7).

Con la pretensión de hacer frente a los controles supranacionales, la homogenización y burocratización de la educación superior puestas en marcha por reformas de la educación orientadas hacia el mercado como el *Proceso de Bolonia* en Europa, en los últimos años han comenzado a aparecer numerosas iniciativas provenientes del campo del arte y el comisariado que tratan de explorar el potencial político de la educación y ocupar las nociones de investigación, aprendizaje y enseñanza (Rogoff, 2007). Este tipo de iniciativas también se han dado en otros contextos como el angloamericano o en ciertos países de Latinoamérica, donde las políticas de privatización y estandarización de la educación secundaria, así como la visión empresarial de las universidades también han sido implementadas con firmeza.

De algún modo, bajo la idea de que el arte puede ayudar a ver las cosas de una forma distinta, generar conciencia y catalizar la acción o la participación política (Emmelhainz, 2013), la esfera del arte ha asumido la responsabilidad de examinar las relaciones de fuerza que se dan en la institucionalización de la educación y ha comenzado a imaginar formas alternativas de organización social, utilizando la educación como forma y adoptando modelos pedagógicos críticos como medio (Allen, 2011). De algún modo, con el fin de transformar las condiciones de las propias instituciones, este giro se presenta como una posibilidad de generar estrategias y nuevos modelos de crítica institucional desde el campo del arte y el comisariado dirigidos a la academia y las instituciones de educación formal, así como a las instituciones artísticas como museos y centros de arte.

No obstante, se produce una situación paradójica en el ámbito de las prácticas artísticas y comisariales que han tenido un interés por lo educativo y que han sido identificadas bajo el término paraguas de “giro educativo”, puesto que en muchas ocasiones recurren a una diversidad de términos para referirse a eso que hacen y que son utilizados precisamente para distinguirse de esas formas de institucionalidad que critican. Por ejemplo, resulta muy frecuente encontrarse con alusiones a términos como mediación, pedagogía radical¹⁴, autoaprendizaje o autoeducación, muy frecuentes estos últimos en los proyectos llevados a cabo por las universidades libres como la *Universidad Nómada*¹⁵, la *ULEX* en *La Casa Invisible* de Málaga, la *Xarxa*

¹⁴ Un ejemplo de proyecto que responde a los modelos de pedagogías radicales dentro de instituciones culturales y centros de arte, que emergen como espacios educativos alternativos, lo encontramos en el Programa de Estudios Independientes (PEI) en el Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA).

¹⁵ La *Universidad Nómada* recurre a términos como: “procesos de inteligencia colectiva” o “autoformación” para referirse al tipo de prácticas que realizan. Consultar en: <http://goo.gl/hvd2Sp>

d'Universitats Lliures de Barcelona, la plataforma *Alg-a* o la *Universidade Invisíbel*. En ocasiones el uso de estos términos revela una cierta aversión hacia otros conceptos como educación o pedagogía, al considerar que pueden guardar alguna connotación cercana, a lo escolar, al adoctrinamiento o a lo transmisivo. De algún modo estas prácticas buscan situarse en una posición antagónica frente a la universidad o la escuela, a las que se identifica como su claro enemigo, situado en un afuera, del cual infravalora su potencialidad a la hora de convertirse en posibles espacios de transformación. No obstante, la radicalidad y la autoeducación en muchos casos termina reproduciendo los mismos dejes que critica al poner en marcha clases magistrales y talleres o seminarios con expertos (Rodrigo, 2010).

También la educación en museos se ponen en cuestión por promover unas relaciones jerárquicas entre quienes poseen el conocimiento y los públicos, reducidos a meros consumidores pasivos. De ahí que en ciertos momentos, con la finalidad de distanciarse de esa posición se considere más conveniente el uso términos como “autoeducación” o “mediación” para referirse a aquellos procesos de trabajo basados en la negociación¹⁶ (Sánchez de Serdio, 2010a, p.51). Hablar de mediación permite además hacer referencia a un rango más amplio de actividades y agentes que se dedican a poner en relación el arte con los públicos: artistas, comisarios, diseñadores de exposiciones, críticos de arte, directores de museos centros de arte. No obstante, esto genera algunas tensiones:

La absorción, por ejemplo, del comisariado o la práctica artística y educativa bajo un mismo término plantea el problema de que neutraliza las diferencias que existen en la posición de estos agentes en el entramado de actores de la arte, invisibilizando aún más unas prácticas educativas que ya son poco reconocidas en el mundo del arte (Sánchez de Serdio, 2015b).

¹⁶ Este es el caso, por ejemplo, del proyecto *Las Agencias* que el MACBA puso en marcha en 2001. Según lo definía uno de sus impulsores, Jorge Ribalta, responsable del Departamento de Programas públicos en aquel momento, esta iniciativa se compuso de “un taller permanente, por así decir, un experimento en auto-educación y también una propuesta de un método pedagógico basado en la asunción de que el aprendizaje se deriva de las necesidades inmediatas y se produce en un contexto de confrontación directa con los problemas y luchas reales” (2002, p. 6). “De tal rechazo a una idea consensual de los públicos nace un modelo pedagógico para el arte y la cultura orientado hacia la experimentación de formas de autoorganización y autoaprendizaje. El objetivo de este método es producir nuevas estructuras que puedan dar lugar a formas inéditas (en red, desjerarquizadas, descentralizadas, deslocalizadas, etc.) de articulación de procesos artísticos y procesos sociales” (Ribalta, 2009, p.231)

En el marco del giro educativo, los comisarios Paul O'Neill y Mick Wilson en 2010 publicaban la antología *Curating and the Educational Turn*, en la que reunían a diversos artistas, comisarios, críticos de arte y educadoras a reflexionar sobre las problemáticas y potencialidades de este fenómeno. En la introducción a este volumen, los editores señalaban que cuando preparaban este libro se dieron cuenta que el término que estaban utilizando con más frecuencia era el de "pedagogía", en detrimento del de "educación" para referirse a este giro dado en el comisariado. Sin embargo, esta primacía se invirtió con el tiempo cuando advirtieron que, a diferencia del término pedagogía que etimológicamente significa el arte de enseñar al niño, la educación no privilegia la cuestión de la enseñanza sobre la del aprendizaje. Igualmente, a diferencia de la pedagogía y su construcción complementaria denominada andragogía, la educación tampoco se postula etimológicamente en la distinción entre adulto y niño. Sin embargo, ambos autores afirmaban también ser conscientes de que la resonancia semántica contemporánea de ambos términos es rica (O'Neill y Wilson, 2010, pp.15-16).

Si nos remitimos a las definiciones más aceptadas en torno a lo que significa la educación podemos decir que esta es concebida como la transmisión práctica de una serie de conocimientos de una persona a otra con el propósito de que esta adquiera una determinada formación. También se entiende por educación aquella formación destinada al desarrollo de la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas, de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen. El diccionario de la *Real Academia Española* de la lengua (RAE) recoge varias definiciones para educación. Una de ellas entiende la educación como "la acción y efecto de educar, es decir, dirigir, encaminar, doctrinar". También significa "desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos o ejemplos". En esta línea, la educación es igualmente entendida como "crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes o como instrucción por medio de la acción docente" (RAE, s.a.).

El verbo "educar" etimológicamente procede del latín y tiene por lo menos dos etimos latinos: educere y educare. Mientras que educare significa "nutrir", "llenar de conocimientos", lo destacable es que educere ("ex-ducere"), etimológicamente significa "sacar afuera" (Corominas, 1987, p.224). Esto viene a significar que las personas, desde su nacimiento, poseen en sí mismas todo aquello que necesitan para llegar a ser de forma plena. En este sentido, el papel de la educación será el de ayudar al educando a que saque de sí mismo todo ese potencial innato, pero que

necesita activar. No se trata, por lo tanto, de conducir, sino de facilitar para que el educando mismo pueda desarrollar lo que naturalmente ya es. Se trata en definitiva de ayudarlo a ser activo y pueda desarrollar sus propias potencialidades psíquicas y cognitivas.

En cambio, por pedagogía suele entenderse comúnmente aquella ciencia perteneciente al campo de las ciencias sociales y humanas, cuyo principal objeto de estudio es la educación. Este es el sentido en el que se manifiesta la *Real Academia Española* de la lengua en su diccionario oficial, cuando define a la pedagogía como “la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza” y describe que su objetivo es “proporcionar guías para planificar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, aprovechando las aportaciones e influencias de diversas ciencias, como la psicología, la sociología, la antropología, la filosofía, la historia, entre otras”. Por lo tanto, desde este punto de vista, el/a pedagogo/a es entendido como aquel/la “profesional que estudia la educación en todas sus vertientes y ayuda a organizar sistemas y programas educativos, con el objeto de favorecer al máximo el desarrollo de las personas y las sociedades” (RAE, s.a.). A partir de estas definiciones se deduce que la educación es la práctica de transmitir una serie de conocimientos y valores a partir de ejemplos o preceptos y la pedagogía es la ciencia que se encarga de estudiar cómo se lleva a cabo tal labor, con la finalidad de ofrecer información y orientación a la hora de planificar, ejecutar y evaluar la labor educativa y los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, la teórica feminista Jennifer M. Gore (1996) nos recuerda que, desde el punto de vista etimológico, el término pedagogía hace referencia a la ciencia de enseñar a los niños, siendo éste el principal motivo por el cual, tradicionalmente, la aplicación de esta palabra ha sido asociada estrictamente a dicha labor, motivando así el desarrollo de una serie de estudios y bibliografía relativos a la “andragogía”, que no es otra cosa que la ciencia que se ocupa de la enseñanza de los adultos. Esto a su vez ha generado que algunas educadoras feministas, en oposición al uso de “pedagogo” como la figura que tiene a su cargo la supervisión de un niño o un joven, aludiesen a la palabra “ginegogía” para hacer referencia a la enseñanza a cargo de mujeres. Por lo tanto, todas estas construcciones culturales en relación a este concepto, están fundamentadas en quién recibe la enseñanza y por lo tanto, aluden también al acto o al proceso de enseñanza (p. 21).

Desde el punto de vista de Lusted (1986, citado por la propia Gore,1996), la pedagogía permite hacerse preguntas acerca del cómo, con qué medios y en qué condiciones se adquiere el conocimiento y se produce, es decir, que no solo se ocupa de qué se enseña, sino que también analiza el cómo se enseña, cómo se aprende y en virtud de qué intereses (pp.22-23).

Por otra parte, según Shoshana Felman (1982, también citada por Gore, 1996), “toda pedagogía ha surgido históricamente como crítica de la pedagogía” (p.22), de modo que ninguna pedagogía construye únicamente un nuevo conjunto de ideas relacionadas con la instrucción, sino que se configura a partir de las reflexiones que se realizan en torno a otras pedagogías. Esto significa que se trata de un término que, al ser discutido permanentemente, no tiene un significado único y por lo tanto queda determinado por los diferentes discursos elaborados en torno a él. En este sentido, el término pedagogía aparece en muchas ocasiones vinculado a una serie de enfoques sociopolíticos concretos, enraizados en unos movimientos políticos y teóricos determinados. Por ejemplo, los enfoques de la pedagogía positivista, se basan claramente en el pensamiento estructural-funcionalista y por lo general centran su interés en el adiestramiento, orientado a mantener los compromisos y aprendizajes de habilidades requeridas por la sociedad, así como en la transmisión de valores y normas sociales concretas. Por su parte, los planteamientos realizados desde el enfoque fenomenológico se muestran preocupados por las interacciones y los encuentros sociales con el lenguaje, las relaciones sociales y las categorías del significado (Giroux,1990, p.4).

En cambio, la “pedagogía crítica”, la “pedagogía radical” o la “pedagogía feminista” se organizan de diferentes formas a la hora de hacer frente a las teorías convencionales basadas en los postulados del pensamiento positivista y en el fenomenológico y se ocupan de la pedagogía como constitutiva de relaciones de poder, haciendo de ésta una categoría central de su análisis. A diferencia de los discursos pedagógicos “habituales”, los enfoques críticos y feministas en pedagogía, partiendo de la idea de que la educación no es neutral, se han ocupado de “macroquestiones” de la enseñanza como las de las instituciones e ideologías en cuyas coordenadas se sitúa la pedagogía. Al mismo tiempo, han tratado de conectar las fuerzas macrosociales con los microaspectos, como por ejemplo, los estudios del aula que centran su interés en la naturaleza ideológica del proceso de instrucción escolar y en el ordenamiento social en general(Gore, 1996, p.22).

Volviendo a la idea de que toda pedagogía surge a partir de las reflexiones que se realizan en torno a otras pedagogías en una discusión permanente que genera múltiples significados, es posible decir que esta nunca escapa de un marco de relaciones de poder y gobernabilidad, en el que se pone en juego cómo se construyen tanto las personas, sus identidades y subjetividades, así como las herramientas que estas personas disponen para mirar y transformar el mundo que les rodea. El hecho de que la pedagogía aparezca en muchas ocasiones en relación a una serie de enfoques sociopolíticos concretos, enraizados en unos movimientos políticos y teóricos determinados como la teoría crítica, el feminismo, la teoría *Queer*, el postcolonialismo y decolonialismo etc., ha permitido que hubiera un permanente cuestionamiento de los regímenes de gobernabilidad y de las relaciones de poder y que se produjese una búsqueda de alternativas más justas socialmente y más democráticas.

Por su parte, como ya se ha dicho antes, el denominado giro educativo en la esfera cultural es una apuesta de la producción artística y comisarial por la generación de formatos, métodos, programas, procesos y procedimientos que no se ocupan simplemente de la adopción de la educación como un tema desde un punto de vista crítico, sino como una forma legítima al arte y el comisariado como praxis educativas críticas y radicales en sí mismas. Lo que ocurre es que, en ocasiones, para remarcar esta idea y que se les reconozca en ese papel, evidencian la necesidad de diferenciarse de la educación artística y de la figura de las educadoras a las que se descalifica al considerar que se limitan a ejercer el papel transmisor y normalizador al que, por otro lado, se les relega. En ese movimiento, como señala Sánchez de Serdio (2010a, p.54), comisarios y artistas muchas veces apuestan por fuentes procedentes en su mayoría del campo de la filosofía, rechazando los referentes del campo de la educación, generando un cierto elitismo discursivo que deja fuera del diálogo a aquellos a los que pretende dirigirse.

4.1.1. Breve historia de la apropiación de la educación como método y forma en el campo del arte. Los antecedentes del giro educativo.

Como ya se ha señalado, frente a las derivas de la educación europea, angloamericana y también latinoamericana, influidas por la hegemonía de las políticas adoptadas en el marco del neoliberalismo global, en la última década, diversas iniciativas artísticas y comisariales, contemplando su propia actividad como un campo interdisciplinario lleno de posibilidades, han comenzado a reflexionar y discutir sobre la generación de diferentes modelos y la exploración de diversos conceptos relacionados con lo educativo.

Sin embargo, no es la primera vez que desde el campo del arte se produce la apropiación de los tropos de la educación como método y forma. Como señala Kristina Lee Podesva (2007), es posible encontrar algunos antecedentes en determinadas prácticas artísticas y comisariales desarrolladas hace más de treinta años. Si bien durante las primeras décadas del siglo XX los constructivistas rusos, la Escuela de la Bauhaus o el Black Mountain College, por medio de la enseñanza del arte, realizaron algunos esfuerzos por erosionar la distinción entre el arte y la vida, estos no se apropiaron de métodos pedagógicos en su producción artística como un medio sino que los utilizaron para un fin. De hecho, para encontrar algunos ejemplos claros en los que se diese un cierto abordaje de la educación como una forma de arte, hay acudir a algunos de los trabajos desarrollados a partir de los años setenta, entre los cuales sobresalen algunos de los llevados a cabo por el alemán Joseph Beuys, fundador en 1962 junto a una veintena de artistas del movimiento neodadaísta Fluxus.

A lo largo de la década de los setenta, Beuys presentó decenas de charlas educativas concebidas como performances, que partían de la consideración de que todo ser humano es un artista, que cada acción es una obra de arte y que las obras de arte son tan efímeras como la vida. La documentación de estas disertaciones por medio de fotografías y los dibujos u otros rastros que quedaban de estas performances en pizarras, permitían romper los límites temporales del evento efímero y generar una serie de instalaciones que Beuys consideró “conferencias permanentes”, cuya finalidad fue provocar reflexiones y discusiones continuas entre el público, considerado co-creador de la obra.

Siguiendo esta línea, preocupado por cuestiones que tienen que ver con la exigencia de una democracia directa o la educación gratuita, Beuys se ocupó por ejemplo de la creación de la oficina *Organization for Direct Democracy by Referendum* dentro de la

Documenta 5 de Kassel en 1972, comisariada por Harald Szeemann. El propósito de este proyecto era propiciar, a lo largo de los cien días que duró la Documenta, el establecimiento de conversaciones sobre una variedad de temas que incluían la política y el arte. Al año siguiente, tras haber sido despedido del departamento de escultura de la Kunstakademie de Düsseldorf en 1972 por saltarse las políticas restrictivas de admisión de la escuela y aceptar libremente a otros 142 alumnos en su curso, junto a Henrich Böll cofundó la *Free international University for creativity and interdisciplinary reseach*". Ya en 1977, para la Documenta 6, Beuys organizó *100 Days of the Free International University*, compuesto por trece talleres interdisciplinarios abiertos al público, en los que diversos economistas, periodistas, políticos, sociólogos, abogados y pedagogos fueron invitados a hablar junto a artistas jóvenes, actores y músicos (Bishop, 2012b).

Esta inclinación de Beuys por el uso de medios desmaterializados como conferencias, clases y discusiones, tal y como describe Miwon Kwon¹⁷, citado por Andreia Quintela Molar (2010, pp.8-9), provocó un cambio en la creación artística de manera que la particularidad del espacio físico pasó a ocupar una preocupación primordial, incluyendo en su expansión un interés por el análisis de sus marcos sociológicos, el contexto institucional y las presiones económicas y políticas. Además, Beuys colocó la producción de arte y el conocimiento tanto en el ámbito del espectador como en el del artista, al invitar a la audiencia a participar en sus performances con el objeto de co-crear juntos su significado.

Este interés por la interacción y la colaboración con el público como medio para hacer arte, también dio pie a que en los años noventa se produjese el desarrollo de una estética relacional, conceptualizada en 1998 por Nicolás Bourriaud. Las obras llevadas a cabo bajo esta línea ponían énfasis, no tanto en las acciones mostradas por el artista, sino en aquello que se genera en la relación, en el encuentro de estas con el público. Al igual que en el trabajo de Beuys se ponían en primer plano las conversaciones y las experiencias de los espectadores, reconociendo su capacidad co-creadora del significado. Sin embargo, los artistas que se enmarcan dentro de la estética relacional, no estaban planteando cuestiones relacionadas con la consecución de una mayor democracia, ni tampoco parecían querer cuestionar de ningún modo al museo (Lee Podesva, 2007).

¹⁷ Miwon Kwon, 'One Place After Another: Notes on Site Specificity', En: *October*, vol.80 (Spring, 1997), p.91.

Una de las críticas que se han hecho a estos artistas tiene que ver con el hecho de que sus obras no problematizaban las condiciones en las que se crean esas relaciones que tanto les interesan, eludiendo la posibilidad de existencia de conflicto, por ejemplo, con las condiciones del marco institucional que los acoge. En sus obras parecía ignorarse la imbricación que tiene lo social en lo económico y lo político en esas relaciones que si aparecía en los trabajos de Beuys y otros artistas relacionados con la crítica institucional como Hans Haacke, Lygia Clark, Daniel Buren, Jef Geys, Bazon Brock, Group Material, Tim Rollins, Andrea Fraser o Fred Wilson, entre otros.

Por ejemplo, en las ediciones 4, 5 y 6 de la Documenta de Kassel, Bazon Brock, con su escuela de visitantes, desarrolló una especie de “action teaching” cuya finalidad era aproximar al público el arte contemporáneo. En 1987, el colectivo activista Group Material, tras su participación en la Documenta 8 dedicada a la dimensión histórica y social del arte, presentó en la DIA Art Foundation de Nueva York una serie de cuatro instalaciones entendidas como foros de discusión sobre temas como la educación, la participación ciudadana, la política y el sida, bajo el título genérico de *Democracy* (Guasch, 2005, p.491). En 1989, la artista conceptual Andrea Fraser, caracterizada como la docente Jane Castleton, llevó a cabo los *Museum Highlights: A Gallery Talk*, consistentes en la invitación a un grupo de visitantes desprevenidos a realizar junto a ella, una serie de recorridos comentados por los diferentes espacios del Museo de Arte de Filadelfia. El objetivo de Fraser era, por un lado, abordar de forma crítica el museo entendido como una institución incrustada dentro de un complejo sistema de redes sociales, financieras y políticas. Por otro, a través del disfraz y la parodia, utilizando la educación como una forma de hacer arte, esta artista buscaba socavar la autoridad de la institución a la hora de determinar qué es arte y que significa por medio de sus mediadores y asimismo, poner en evidencia de algún modo el carácter pedagógico y disciplinario de la propia práctica expositiva (Sheikh, 2010). Asimismo, entre los años 1992 y 1993, Fred Wilson, utilizando estrategias performativas y pedagógicas, actuó como un arqueólogo de la Sociedad Histórica de Mayland en su obra *Mining the museum* y mediante la articulación de historias olvidadas o no contadas, principalmente afroamericanas, puso sobre relieve el papel político de la práctica museológica a la hora de reprimir o legitimar determinadas historias (Gorin, 2003, pp. 384 y 388).

Ahora bien, como señala Kristina Lee Podesva (2007), este tipo de proyectos presentan unos cuantos problemas. Por un lado, el reconocimiento que muchos museos y galerías hacen de la capacidad crítica de estos proyectos para evaluar y exponer las funciones y las formas de autoridad institucional, en la mayoría de los casos, supone su neutralización y esto se debe, fundamentalmente, a que cuando estos artistas son invitados a realizar este tipo de proyectos o a exponer las fotografías y grabaciones de sus acciones en el seno de los museos o centros de arte contemporáneo, esas obras terminan operando a un nivel meramente espectacular y rara vez apelan a la institución a hacerse cargo de la redistribución de ese poder. En consecuencia, su crítica tiene pocos efectos reales y termina siendo absorbida de un modo bastante fácil como una forma de estética más.

Por otra parte, para esta autora llaman también la atención algunas de las paradojas que subyacen en muchas de las acciones de estos artistas, ya que, a pesar de reconocer la capacidad co-creadora del significado de las obras por parte de los espectadores, en la práctica no renuncian al control de sus producciones de una forma tan fácil. De hecho, en el caso de Beuys, aunque también puede extenderse la crítica a otros tantos artistas, la misión democratizadora de la educación propuesta con algunas de sus acciones dependía en muchos casos de su personalidad y visión de las cosas, fundamentada en creencias modernistas en torno a la sensibilidad, la sofisticación y la autoridad del artista y el maestro (Lee Podesva, 2007).

Por eso, como dice Carmen Mörsch (2011a), debido entre otras razones a la puesta en escena de estos artistas como agentes individuales, resulta más adecuado situarlos como precursores (problemáticos) del actual interés por la educación el campo del arte, en lugar de como mediadores o educadores.

4.1.2. Algunos de los principales textos que han problematizado el giro educativo en los últimos diez años.

A lo largo de estos años, al hilo de la aparición de numerosos proyectos artísticos y comisariales que utilizan métodos pedagógicos, realizan análisis sobre las formas de producción de conocimientos e interactúan con sus participantes estableciendo diálogos, de forma casi simultánea, diversos artículos aparecidos en revistas on-line o en otro tipo de publicaciones, han ido ofreciendo reflexiones en torno a las potencialidades y las problemáticas que traía consigo este fenómeno. En algunos de estos textos publicados durante la última década, varios autores han aludido a la orientación de este giro hacia la deconstrucción de la exposición y la transformación de las instituciones de arte en plataformas educativas por un lado y a la exploración de alternativas educativas emancipadoras, frente a los modelos de educación impuestos por las reformas legislativas orientados hacia el mercado, por otro.

Sin embargo, ha habido otros autores que han mostrado su recelo ante este giro, debido fundamentalmente a las controversias y paradojas que se han dado en el cruce entre el campo educativo y el artístico. Algunas de estas contradicciones han tenido mucho que ver con las evidentes diferencias estructurales y dinámicas que se dan entre ambos campos, el mantenimiento de ciertas relaciones jerárquicas de poder y la desigual distribución del capital simbólico. A continuación mostraré algunas de las reflexiones realizadas a lo largo de estos años, que considero más significativas por lo que aportan al debate sobre la complejidad de este fenómeno.

Es bastante probable que el primer artículo en el que se utilizó la expresión “giro pedagógico” para designar al crecimiento de un tipo de propuestas provenientes del mundo del arte que exploran e interrogan la academia como un lugar de producción de conocimiento cultural frente a su reestructuración neoliberal, sea el ensayo escrito por Kristina Lee Podesva en 2007 bajo el título *A pedagogical turn: brief notes on education as art*. En él esta autora identifica la adopción de este giro en toda una serie de proyectos artísticos involucrados con la academia como institución, que se ubican en ella, no necesariamente en el lugar físico que ocupan, sino a un nivel discursivo, del mismo modo que lo hacían muchos de los proyectos asociados a la crítica institucional.

Desde entonces, han sido numerosas las publicaciones que han ido trabajando en torno a esta cuestión, sin embargo, *Turning*, el artículo escrito por Irit Rogoff, ha sido con seguridad el artículo que más ha contribuido a reforzar y extender la idea de la

existencia de un giro educacional en las artes y el comisariado, así como a abrir ciertas líneas de debate en torno a él, ya que desde su aparición en 2008 en el primer número de la revista E-Flux, otros teóricos han aludido y también han contestado algunas de sus ideas en otras publicaciones.

En este ensayo, Irit Rogoff (2008) parece querer desmarcarse de toda una serie de prácticas con las que ella es asociada habitualmente y que, a los ojos de la esfera artística, han quedado un tanto desvirtuadas a partir de su proliferación y normalización. Por eso esta autora comenzaba su escrito señalando la pertinencia del cuestionamiento de la propia noción del giro, preocupada por el riesgo que corren estas iniciativas de ser despojadas de su impulso original y por la amenaza de su consolidación como un estilo reconocible. No obstante, Rogoff expresaba la oportunidad que, según ella, ofrece este giro para concebir el museo como un lugar para la potencialidad, entendida la primera como la voluntad, el impulso de actuar, por un lado y por otro para la actualización, entendida como la liberación de ciertos significados y posibilidades integrados en objetos, situaciones y espacios. Con el fin de argumentar mejor estas ideas ponía como ejemplo dos de los proyectos en los que ella misma ha participado, cuyas intenciones habían sido, por un lado, ejercer de contrapunto al lamento ante la homogenización, tecnocratización y privatización de la educación que se está promoviendo con los cambios legislativos de corte neoliberal impulsados en torno a la educación en Europa, tratando de “ir más allá de la eterna, aunque justificada, queja ante lo mal que están las cosas”. Por otro, “pensar la educación como un lugar en el que el desafío se implanta en nuestra vida diaria”.

En su artículo, Rogoff señala que al dar un giro somos nosotros quienes estamos en movimiento, alejándonos, acercándonos o desplazándonos alrededor del algo. En ese giro algo se activa en nosotros, incluso se actualiza”. Se preguntaba entonces por la capacidad de las prácticas artísticas y curatoriales para capturar las dinámicas del giro, y también por el tipo de impulso, de potencialidad que se da en este proceso. Como respuesta, esta autora señala la necesidad de centrarse en el genuino impulso de girar y romper con la repetición de cierta lógica basada en el proceso y la experimentación, que ha caracterizado a algunos proyectos que trabajaban en la intersección entre arte y educación y que les ha conducido en ocasiones a presentar una suerte de estética pedagógica compuesta por una serie de elementos reconocibles y por tanto absorbibles por la institución y el mercado.

Sin embargo, también afirmaba no estar muy segura de desear el abandono de la práctica de la conversación en el arte, que a su entender, “ha sido el cambio más significativo en el arte de la última década”. De hecho, Rogoff propone que tanto la educación como el propio giro educativo deberían aproximarse al concepto grecorromano de *parrhesía*, recatado por Foucault en una de sus lecturas en Berkeley, y responder a “la producción y articulación de verdades”, entendidas no como posiciones fijas sino como impulsos, en el sentido de “articular subjetividades que no son recogidas ni reflejadas por otros actos del lenguaje”.

La influencia de este ensayo fue tal, que dos años más tarde, una ampliación del mismo, acabaría siendo incluida en la que podría considerarse la segunda publicación más relevante a nivel internacional en relación a este fenómeno. Estoy hablando de la antología, editada por Paul O'Neill y Mick Wilson llamada *Curating and the educational turn*, antes mencionada, en la que se reúne toda una variedad de ensayos escritos fundamentalmente por artistas, comisarios y críticos de arte, que contribuyen a la identificación y análisis de algunas de las posibilidades, dilemas y contradicciones de las prácticas alternativas que se han enmarcado dentro de este giro educativo en el campo de las artes y el comisariado.

En el contexto español, una de las publicaciones más destacadas es el sexto volumen del proyecto editorial *Desacuerdos, Sobre arte, políticas y esfera pública*, coproducido en 2011 por Arteleku, la Diputación Foral de Guipuzkoa, el Centro José Guerrero, la Diputación de Granada, el Museo d'Art Contemporani de Barcelona, el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y la Universidad de Andalucía-UNIA arteypensamiento. En este número, partiendo del “giro educativo” invocado por la práctica artística, comisarial e institucional, diferentes ensayos abordaron las dimensiones históricas, estéticas y políticas del binomio educación-arte en el contexto español, con el fin de explorar todas las contradicciones del sistema del arte contemporáneo que en él se dan cita.

En algunos de los textos publicados a lo largo de estos años, no solo en la antología de O'Neill y Wilson o en el sexto número de *Desacuerdos*, sino también en otros tantos artículos recogidos en libros, revistas digitales, actas de congresos o jornadas, etc., varios autores han tratado de contextualizar este fenómeno con el fin de entender mejor no solo cual puede ser su posible alcance, sino también que circunstancias se generadas en el ámbito del arte y en el de la educación motivaron su aparición. Ensayos como *What Comes After the Show? On Postrepresentational curating*, de Nora Sternfeld (2012), han contribuido a explicar la influencia que, en este giro

educativo, han ejercido asuntos como la crisis de la representación en el arte y la crítica a las lógicas institucionales llevadas a cabo a lo largo del siglo XX por el arte de vanguardia o el giro reflexivo llevado a cabo en los 90 en la teoría de la exposición. Tras la desmaterialización del objeto y el abandono de la lógica de la representación por parte del arte y el comisariado, las exposiciones dejaron de ser concebidas como lugares dedicados a la presentación de objetos y a la creación de valor en torno a ellos, para convertirse en espacios sociales compartidos, basados en la contingencia y la procesualidad, donde serían posibles los acontecimientos, la experiencia y los encuentros entre diferentes agentes, la negociación y la discusión permanente sobre el significado de las palabras y las cosas. Por eso, la labor del comisariado, tal y como lo define Oliver Marchart¹⁸, citado por Sternfeld, se basaría en "la organización del conflicto", tomando siempre en consideración la paradójica imposibilidad de organizar el antagonismo.

En relación a esto, para Claire Bishop (2012,b, p.99), esa desmaterialización y reorientación del arte hacia la creación de situaciones sociales en las que se estrecha cada vez más la relación entre el arte y la vida, está relacionada con una renovada afirmación de la colectividad frente al sujeto individual, virtuoso, ejemplo del trabajador flexible, no especializado, adaptable y móvil asociado a los valores del neoliberalismo. En los últimos años han aparecido en el campo del arte numerosos proyectos participativos, comprometidos políticamente contra los imperativos dominantes del mercado que, en lugar de suministrar objetos, están tratando de reconducir el capital simbólico del arte hacia la transformación social de forma colectiva.

En este contexto es donde autores como Nato Thompson (2010), Carmen Mörsch (2011a), Eszter Lázár (2012), Claire Bishop (2012a) o la propia Nora Sternfeld (2012), entre otros, ubican las numerosas iniciativas artísticas y comisariales que han ido proliferando en la última década y que parecen querer explorar nuevas formas de resistir al ritmo de la economía neoliberal de la información y el conocimiento al que se está sometiendo a la educación, mediante el uso de métodos pedagógicos discursivos que parten de la potencialidad de individuos y colectivos, con la finalidad de ser emancipadores.

¹⁸ Marchart, O. (2007) *The curatorial function, organizing the Ex/position*. En: Richter, D. Y Drabble, B (eds.) (2007) *Curating critique*. Frankfurt am main. Pp. 164-170.

Para O'Neil y Wilson (2010, p.12), esta voluntad de distanciarse de los formatos establecidos de la educación no responde simplemente a una reincorporación del comisario como un experto encargado de educar a un público sobre el contenido de una colección determinada en los museos, ni tampoco tiene que ver con la simple proposición de proyectos comisariales que han adoptado la educación como tema, sino que este giro ha servido para afirmar que el comisariado cada vez funciona más como una práctica educativa ampliada, algo así como una especie de "comisarialización de la educación", mediante la cual el proceso educativo a menudo se convierte en el objeto de la producción curatorial.

Mónica Hoff (2011), que considera que idealmente el carácter pedagógico debería ser una condición inherente a un proyecto comisarial, señala que este giro educativo podría representar una oportunidad para garantizar un cambio verdaderamente epistemológico para el campo del arte. Para Hoff, esta transformación supondría que, en lugar de tener que hacer una "traducción" del arte a partir de herramientas pedagógicas, las propuestas artísticas directamente tendrían en sí mismas un fuerte capital educativo, de manera que si el arte fuese esencialmente un proceso pedagógico, entonces todo comisariado sería en sí mismo educativo. Sin embargo, a diferencia de O'Neill y Wilson, esta artista y educadora considera que eso por ahora no se ha cumplido del todo y de momento solo se trata de una conjetura.

Simon Sheikh (2010, pp.61-75) va un poco más allá e indica que, el giro educativo implica hablar de política, no sólo de la lectura y la representación en el arte, sino también de la circulación y la producción de conocimientos y por lo tanto, en el caso de que este giro educativo permitiese restablecer la conexión entre la parte comisarial y la parte pedagógica, ambas inherentes por definición a todo complejo expositivo, resultaría necesario preguntarse: ¿cómo lo pedagógico puede girar hacia lo estético y viceversa? y sobre todo, ¿cual es el papel que ocuparían entonces los departamentos de educación o mediación, cuya existencia y desarrollo es posterior a la creación de los departamentos de conservación y programación?. En definitiva, este autor, no solo cuestiona las instituciones o educativas tradicionales, sino que también pone en tela de juicio el trabajo de los educadores de museos, en un contexto como el del giro educativo, a partir del cual la exposición volvería a constituirse como una empresa educativa en sí misma.

Sheikh, pone como ejemplo el trabajo performático de Andreas Fraser en la obra *Museum Highlights: A Gallery talks*, para señalar que los educadores no son solo mediadores entre las obras y los públicos, sino que también son intermediarios entre

el público y la institución a la cual representan y muestran un determinado discurso sobre el arte y un "orden de las cosas", a la vez que dictan la perspectiva y los modos de participación correctos en el conocimiento del museo. Por eso, Sheikh considera necesario tratar de implicar a los educadores en cuestiones relativas a la estética y la producción de exposiciones, al mismo tiempo que los comisarios y artistas se involucran en cuestiones que tienen que ver con la mediación. La finalidad de todo ellos sería explorar modelos educativos conjuntamente orientados a trabajar en una misma línea. En este sentido, Sheikh considera necesario instituir prácticas y pedagogías emancipadoras en lugar de prácticas institucionales disciplinarias, por eso, se necesita no sólo un giro educativo, sino también un giro en las pedagogías.

Estas reivindicaciones de lo pedagógico por parte del arte y el comisariado, como una condición esencial de estas prácticas, despertaron no pocas suspicacias en otros tantos autores, agentes culturales, muchos de ellos educadores, respecto a la naturaleza y alcance de este giro educativo. De hecho, algunos de ellos comenzaron por preguntarse si este giro no es más que la aparición rápida, y tal vez no muy reflexiva, de una moda pasajera y voluble, en la que los proyectos artísticos y comisariales vuelven a posicionarse por encima, dentro de los contextos teóricos (Lázár, 2012).

En este sentido, autores como Jesús Carrillo (2011, p. 11), aludieron al escepticismo que les provoca la predecible regularidad con la que el mundo del arte ha ido adoptando múltiples giros en las últimas décadas, lo cual les lleva a permanecer "a la espera de que un nuevo giro lo acabe sustituyendo en los títulos y titulares de obras, libros, congresos, exposiciones, bienales y ferias". Para Hassan Khan (2010), es como si el mundo del arte se viera obligado a cambiar y regular permanentemente su valor como parte de un ejercicio de modificación y codificación de los mismos elementos que producen ese valor

Something is symptomatic in the art world's recurrent choice of the word 'turn'. Although a turn usually implies a change of direction and a movement, a maze we constantly navigate, it does so with reference to a genealogy. In the context of art history, turns are laid out as a series in a chronological, rather than spatial, configuration. This conflation of motion and temporality highlights a break from the past that is not a rupture. An operation that constantly performs a break from the past, while reclaiming that very past as a form of nostalgia, a commodity that discharges symbolic value while maintaining its materiality at a clean and hygienic distance, is very well fitted to the requirements of the aforementioned relationships of value and the continuing dynamic of codification and modification. (p.120)

Nora Sternfeld (2014, p.2) por su parte, hace referencia a cómo los educadores de museos críticos han tenido que acostumbrarse a que cada cierto tiempo, al menos desde los años 90, se anuncie una nueva tendencia, un nuevo giro en el campo cultural. De hecho, es precisamente ese continuo paso de un giro al otro es lo que a estos educadores les ha hecho críticos y versátiles. Por eso, señala que cuando de forma reciente, se ha ido haciendo más evidente la toma de un nuevo un giro desde el campo del arte, en esta ocasión hacia la educación, la propia noción de giro ya no resulta tan sorprendente.

Por otro lado, ha habido quienes, como Janna Graham (2010), han mostrado sus reticencias ante la alusión genérica que, dentro del giro educativo en el comisariado, se hace a una serie de conceptos idealizados de la educación con el fin de saciar la infinita demanda de lo nuevo en el campo del arte contemporáneo, pero sin embargo parece que no está tan de moda entrar demasiado en los detalles de las instituciones de la educación artística, ya sea aquellas a las que alude desde sus proyectos y frente a las cuales quiere mostrarse como alternativa o aquellas instituciones en las que pone en marcha y desarrolla estas propuestas.

Si bien algunos teóricos como Irit Rogoff (2008) o Denise Frimer (2010) han destacado lo productivas que, desde su punto de vista, resultan las posibilidades que ofrecen algunos de estos proyectos para practicar, entre otras cosas, el pensamiento crítico y la movilidad social excluida en la enseñanza superior de arte humanidades y ciencias sociales en muchas universidades, otros tantos autores como Dieter Leasage (2009), han mostrado sus recelos ante el posicionamiento antagónico de este tipo de propuestas provenientes del arte con respecto a la enseñanza superior, que niegan los procesos de reinención y las posibilidades transformadoras que también se están tratando de dar en el seno de estas instituciones. Según Leasage, parece que cuando con estos proyectos se afirma que lo que una academia tiene que ofrecer también puede darse en cualquier otro lugar, en otras instituciones e iniciativas auto-gestionadas, lo que se está sugiriendo claramente es que ya no necesitamos tal academia.

Igualmente Aída Sánchez de Serdio (2010, pp. 45-56) advierte de que, si bien existe un gran potencial transformador en los cruces de diferencias entre el ámbito del arte y el de la educación, ocurre que en este contexto del giro educativo, el trabajo desempeñado en las escuelas, aunque también en las universidades o en los museos, es considerada como “una especie de otro abyecto contra el cual se posicionan con el fin de poder definirse como una alternativa más crítica o emancipadora”. De algún

modo, para esta autora lo educativo es requerido como un espacio lleno de posibilidades emancipadoras, pero al mismo tiempo se produce una descalificación de la educación en estos otros marcos institucionales, por ser asociada a la regulación y a la transmisión jerárquica de conocimientos, ignorando los debates, estudios e investigaciones llevadas a cabo en este campo.

Esta paradoja, como señala la propia Sánchez de Serdio y otras autoras como Janna Graham (2010b) o Carla Padró (2011), queda reflejada, no solo en su desmarque de estas instituciones como posibles espacios de resistencia y cambio, sino también en el rechazo de buena parte de estas iniciativas a los referentes del campo de la educación y en su sustitución por otros autores, que en su mayoría proceden del ámbito del arte o la filosofía¹⁹. Algo que para Padró resulta bastante llamativo y paradójico, sobre todo cuando, “al fin y al cabo estas prácticas se desarrollan en centros de arte, o bienales, y utilizan estrategias y métodos que nacieron en departamentos universitarios de educación de los años 80 y 90” (p. 276).

También Javier Rodrigo (2010) o Claire Bishop (2012a) llaman la atención sobre esta contradicción al señalar que las estructuras educativas, las prácticas y discursos que se ponen en marcha desde estas iniciativas artísticas y comisariales, en muchas ocasiones terminan adoptando las formas academicistas, convencionales que critican y los mismos mecanismos, rituales e inercias, de las cuales pretenden desmarcarse.

Además, Rodrigo (2010) también alude a Elisabeth Ellsworth para advertir del peligro que corren este tipo de propuestas a la hora de reinscribir ciertos mitos patriarcales de las pedagogías empoderadoras, cuando al querer transmitir conceptos complejos a las masas, se estarían determinando expertos frente a analfabetos. Dave Beech (2010, pp. 59-60) en este sentido, recuerda que la educación es un proceso social que, de forma sistémica, lleva la carga de una distribución desigual del capital cultural y está cargado de controversias, jerarquías, tensiones y problemas, de manera que resulta bastante difícil leer estas iniciativas de cruce entre el arte y la educación, como si estuviésemos ante una serie de satisfactorios intercambios de ideas conocimientos, información y experiencias. De ahí que este autor, al observar algunos de los proyectos que se incluyen como parte de este giro educativo, considere imposible no mantener una actitud de sospecha y no verlo como un conjunto de técnicas que contribuyen a subrayar el disfrute del arte, la exigencia de un cierto capital cultural y la

¹⁹ Resulta frecuente encontrar alusiones a *El maestro Ignorante* del filósofo Jaques Ranciere y también a uno de los textos fundamentales de la pedagogía crítica: *La Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire en los debates recientes en torno a la relación entre arte y la pedagogía.

complicidad con la dirección de las instituciones y su inversión en la cultura del expertizaje.

A pesar de que estos proyectos artísticos o comisariales dicen basarse en unas premisas que incluyen formas democráticas de producir y compartir el conocimiento, varios autores señalan que, muchas veces, se componen de estructuras similares a las de las clases magistrales en las que solo acaban sintiéndose interpelados a participar aquellos individuos y colectivos que conocen sus mismas referencias y poseen un capital cultural y político, corriendo el riesgo de acabar siendo muy endogámicos (Sánchez de Serdio, 2010; Lázár, 2012; Mörsch, 2011a). Para Carla Padró (2011), es como si el visitante fuese imaginado como “un sujeto genérico y conocedor, que comprende los rituales del museo y demuestra una sensibilidad y gusto innatos, ve y piensa según sus propuestas” (p.276).

Por otra parte, como señalan Janna Graham (2010a), Nora Sternfeld (2009) o Carmen Mörsch (2011b), ocurre que en este aluvión de proyectos de arte, exposiciones y publicaciones relacionados con la educación, rara vez se escuchan las voces de los educadores y mediadores que llevan décadas conectando en su práctica el arte y la pedagogía. Estas autoras advierten de la reapropiación del discurso educativo por parte del comisariado, que con una imagen crítica de sí mismo, pasa por alto los saberes de los profesionales de la educación que trabajan en las instituciones donde desarrollan sus proyectos. Como señala Sternfeld (2010), al ignorarlos, están obviando también las dificultades o las tensiones a las que tienen que enfrentarse estos educadores en una labor no tan glamurosa como la del arte y que implica tener una idea de cómo reaccionar ante los efectos de las jerarquías educativas, el conocimiento de diferentes visiones del mundo, utopías y deseos y la posesión de un alto grado de reflexividad con la que desaprender y tomar conciencia permanentemente de su propia posición.

En este sentido, una de las críticas frecuentes que suele hacerse a estas iniciativas artísticas y comisariales, es que, además de no cuestionar las propias estructuras de los lugares en las que se desarrollan, contribuyen a reforzar determinadas relaciones de poder mediante la desigual distribución del capital simbólico entre quienes ya vienen trabajando desde hace tiempo en la interrelación entre el arte y la educación y quienes desarrollan ahora estos proyectos artísticos y comisariales vinculados a lo educativo.

Por eso, Annette Krauss, Emily Pethick y Marina Vishmidt (2010) se preguntan qué podría traer este giro a quienes, desde hace algún tiempo, han estado trabajando e investigando en el campo de la educación y el arte, además del peligro de ser absorbidos por una vorágine autorreferencial. Desde su punto de vista, este tipo de proyectos a menudo proponen otros modelos para los museos de arte, galerías o bienales, pero rara vez, más allá de un cambio temporal, logran salir o perturbar los marcos institucionales. Da la impresión, según estas teóricas, de que estamos ante una crítica institucional autorizada y absorbida por las propias instituciones, que culmina en una armoniosa dialéctica entre los objetivos de unos y las metas de otros, reafirmando, únicamente, el privilegio de los actores habituales.

No obstante, a pesar de todas estas controversias, varios autores han manifestado también a lo largo de estos años, la oportunidad que ofrece este giro educativo para repensar, cuestionar, replantear el papel del comisariado, los artistas y la educación, así como su controvertida y compleja relación dentro de las instituciones museísticas. Por ejemplo, Arturo/ Fito Rodríguez (2011,p.24) apuesta por aprovechar las circunstancias para trazar nuevas estrategias políticas con las que volver a conectar de manera realmente efectiva la práctica artística y la práctica educativa, disociadas en las instituciones, tanto departamentalmente, como a nivel de presupuestos, etc.

También Carmen Mörsch (2011b, p.13; 2012 p.48) señala lo significativo que puede resultar este giro en cuanto a la exploración de posibilidades potenciales de cooperación horizontal, de igual a igual, entre equipos de educadores críticos, artistas, y comisarios, partiendo de intereses comunes, remando todos en una misma dirección, tratando de configurar, encarnar y *performativizar* juntos un proyecto emancipador y una práctica transformadora, de institucionalidad reflexiva y crítica.

En esta misma línea, Aida Sánchez de Serdio y Eneritz López (2012), apuntan a las posibilidades que el giro educativo ofrece para crear un espacio de debate compartido que hasta ahora ha sido inexistente entre educadores, críticos, responsables de instituciones, comisarios, etc., llevado a cabo, “no en el territorio seguro de unos u otros, sino necesariamente en el espacio incierto de la liminalidad”. Sánchez de Serdio (2010) hace referencia a un territorio intermedio en el que de forma necesaria se descentran los papeles tradicionales de los diferentes agentes, sin borrar las diferencias estructurales, que “trabajarían en posiciones distintas pero no jerárquicas (...) poniendo en juego sus saberes y habilidades junto con el de los otros para generar situaciones y procesos de fin no siempre previsible” (p.58).

Nora Sternfeld (2009) y Oriol Fontdevila (2013) citan a James Clifford²⁰ cuando, desde una perspectiva poscolonial señala que las exposiciones y las instituciones pueden ser entendidas como *zonas de contacto*, como zonas híbridas donde las diferentes posiciones se debaten y se disputan. Para Sternfeld, la educación podría ser una práctica que interviniese en la posible alteración de las lógicas institucionales desde dentro. Sin embargo, esto no significa que en esos procesos de negociación se borrasen por completo las discrepancias o que estas tuvieran lugar en una esfera vacía de relaciones de poder. Por eso, uno de los posibles objetivos de la educación sería mostrar las contradicciones que existen en esas reciprocidades aparentes (Sternfeld, 2009). Igualmente Mörsch, (2011b) apuesta por un trabajo de mediación crítico que, en lugar de nivelar u omite esas contradicciones insolubles, las haga visibles y las convierta en objeto de reelaboración y debate.

Para Oriol Fontdevila (2013), esas nuevas relaciones que se pueden establecer entre el comisariado, entendido como “la función instituyente del museo”, y la educación, concebida como “la interrelación frente a frente con el público y la heterogeneidad social”, no pasan tanto porque el comisario devenga educador o viceversa, sino que, independientemente de cómo se distribuyan las funciones entre los diferentes profesionales en cada proyecto en concreto, el reto está en replantear estos dos ámbitos generando nuevas zonas de contacto y contaminación.

Se necesita el trabajo colaborativo entre agentes con posiciones distintas para generar momentos de encuentro imprevistos o situaciones que pueden ser estimulantes a nivel intelectual o creativo (Entrevista a Oriol Fontdevila, 19 de octubre de 2013).

Janna Graham (2010a) propone por un lado descentrar el museo o la exposición como el lugar primario del cambio, utilizándolo únicamente como punto de partida para una trayectoria más larga a partir de la creación de esas nuevas alianzas, utilizando la producción creativa y la retórica emancipadora. Por otro, habla de la necesidad urgente de ir más allá de las distinciones profesionales y formar alianzas entre artistas, comisarios y educadores y especialmente entre estos y activistas, con el fin de hacer frente a la precariedad de las condiciones del trabajo del arte y contra la apropiación neoliberal de la creatividad como factor económico.

²⁰ Ambos autores hacen referencia a la aplicación que James Clifford hace de la noción "zonas de contacto" de Mary Louise Pratt a un contexto museológico con el fin de discutir los museos como lugares de polémica y de colaboración relaciones e interacciones. Para ver más: James Clifford (1997), *Museums as Contact Zones*, En: James Clifford (1997), *Routes, Travel and Translation in the Late Twentieth Century*, Harvard University Press: Cambridge, p. 212

En este sentido, para Mörsch (2011a, p.16) la exploración de esa posible alianza debería pasar por el reconocimiento de la educación como práctica cultural independiente de producción de conocimiento y por el cuestionamiento conjunto de las ambigüedades y contradicciones que comparten los diferentes agentes dentro de este giro, explorando entre otras cuestiones, los procesos de jerarquización en la producción, reproducción y distribución del conocimiento.

4.1.3. Las diferentes manifestaciones del giro educativo en la última década a escala internacional.

Como ya se ha señalado, tanto en la praxis del comisariado como de la producción de arte contemporáneo, el desarrollo de diversos formatos, métodos, programas, modelos, procesos y procedimientos orientados hacia la educación se han vuelto omnipresentes en los últimos años. En este contexto, diversos proyectos fomentan la auto-educación y el aprendizaje colectivo como alternativas críticas a la enseñanza y los métodos autoritarios de la educación formal, pero también la educación en museos.

A la hora de señalar cuales fueron algunos de los primeros indicios que apuntan a la existencia de este giro hacia lo educativo en el campo del arte, ciertos autores se han referido a la orientación que tomaron dos de los acontecimientos expositivos del campo del arte más relevantes a escala internacional (O'Neill & Wilson, 2010, Bishop, 2012b). Uno de estos eventos fue la frustrada²¹ Manifiesta 6 en 2006 y su intento de creación de una escuela temporal en Nicosia, Chipre. Los comisarios de la bienal, Mai Abu ElDahab, Anton Vidokle y Florian Waldvoege, inspirados por algunos ejemplos históricos como el Black Mountain College o la Bauhaus, idearon un formato de escuela que aspiraba a convertirse en una plataforma para el pensamiento y la reflexión. La puesta en marcha de este proyecto suponía, según estos comisarios, una gran oportunidad para analizar el papel de las instituciones artísticas en la formulación de políticas culturales y preguntarse, entre otros asuntos, por “el tipo de educación

²¹ Finalmente, a pesar de que en un principio la propuesta había sido recibida con mucho entusiasmo por los artistas del ámbito local e internacional, Manifiesta 6 fue cancelada tres meses antes de la apertura, debido entre otras cosas a la acusación de existir una serie de supuestos incumplimientos de contrato por parte de los comisarios, relacionadas con la candente cuestión de la ubicación del proyecto. Por lo visto, una parte de la Escuela Manifiesta 6 iba llevarse a cabo en la parte de Nicosia gobernada por la comunidad griega y otra parte esencial pretendía realizarse en la zona de la ciudad situada bajo control turco, algo inaceptable según las autoridades contratantes y Nicosia para el arte, la organización sin fines de lucro de la ciudad y patrocinadora de la muestra, que querían evitar a toda costa que se diese visibilidad y herramientas a la parte ocupada por el ejército turco (Manen, 2006).

que es necesario hoy en día a la hora de desempeñar un papel eficaz en el mundo” (EIDahab, Vidokle & Waldvogel, 2006). El otro gran evento fue la Documenta de Kassel 12 en 2007, cuyo director artístico, Roger-Martin Buergele y la comisaria, Ruth Noack, partiendo de la pregunta: “¿Qué hacer?”, pusieron sobre la mesa la relación entre el arte y la educación y la cuestión de las estéticas pedagógicas desde el comisariado, al subrayar el carácter comunicativo y pedagógico de la exposición. Según Mösch (2011, P.6), la propuesta pretendía ofrecer resistencia al didactismo de las reformas del sistema educativo y artístico llevadas a cabo en el marco de las reformas educativas de corte neoliberal. Al mismo tiempo esta iniciativa trataba de dirigir sus prácticas críticas hacia un tipo de formas que superasen de algún modo la auto-referencialidad de la crítica institucional desarrollada en los noventa y el fetichismo de la mercancía.

Sin embargo, algunos años antes, ya habían comenzado a desarrollarse otros proyectos artísticos y comisariales ofrecidos también como plataformas educativas auto-organizadas, universidades libres o academias disidentes de la gestión clásica o el discurso dominante del comisario estrella y que partían de propuestas expositivas de aprendizaje colaborativo con el fin de recortar las distancias con el público. Este tipo de propuestas constituyen una ampliación del campo académico fuera de él al ser presentadas como experiencias alternativas y opuestas a los modelos jerárquicos de control del aprendizaje, gestión y transmisión de conocimientos que impuestos en las universidades.

Por ejemplo en 2001, los artistas Jakob Jakobsen y Henriette Heise fundaron *The Copenhagen Free University*, una institución artística que cerró sus puertas en 2007, cuyo propósito era “la producción de conciencia crítica y lenguaje poético” frente a la nueva economía del conocimiento en el marco del capitalismo cognitivo. Su propuesta, según se recoge en su página Web, se basó “en el trabajo con formas de conocimiento fugaces, líquidas, esquizofrénicas, sin concesiones, subjetivas, poco rentables, anticapitalistas, producidas colectivamente” (Jakobsen & Heise, 2001).

Siguiendo la estela de esta iniciativa y los consejos de sus impulsores, en 2003 se fundó otra universidad libre, sin una ubicación concreta, llamada *The Manoa Free University*, que tomó el nombre de los indígenas de El Dorado, la ciudad de oro mística y que surgió como un ejercicio de antagonismo ante la total y permanente subordinación de la educación y de la ciencia por los imperativos neoliberales. Entre los proyectos que pusieron en marcha se encuentra el proyecto *W... WirWissen*, desarrollado entre marzo y abril de 2005 junto a otras universidades libres y

compuesto por una conferencia y una exposición artística sobre la producción colaborativa de conocimiento y la auto-organización emancipadora, en la Kunsthalle Exnergasse de Viena (Manoa Free University, s.a.).

En esta misma línea, Annie Fletcher y Sarah Pierce desarrollaron en 2004 el proyecto *The Paraeducation Department*, desplegado en varias instituciones artísticas situadas en Dublin, Rotterdam, Amsterdam o Cork, con el propósito de “producir una dinámica ética de intercambio en grupo, como contrapeso a los debates que se producen en contextos institucionales y educativos” (Fletcher & Pearce, 2005).

Asimismo, entre 2004 y 2008 se puso en marcha una academia alternativa temporal que iba cambiando de ubicación llamada *Mobile Academy*, con la finalidad de ofrecer a los estudiantes de teatro y artes plásticas “un programa intensivo en el que la investigación y la teoría se combinasen con el teatro, la literatura, la arquitectura y el activismo en un período de tres semanas de producción” (Hurtzig, s.a.).

En 2006, tras el fracaso de la Manifesta 6 de Nicosia, Anton Vidokle desarrolló en Berlín un proyecto de doce meses de duración llamado *Unitednationsplaza*, en el cual más de un centenar de artistas, escritores, filósofos y diversas audiencias participó en numerosos seminarios, conferencias, proyecciones y presentaciones. Posteriormente este programa se repitió en México con el mismo nombre y un formato muy similar. Más adelante Vidokle desarrolló en Nueva York el proyecto *Nightschool*, un programa de un año de duración, compuesto por seminarios y talleres mensuales que utilizaban el museo como un lugar para formar a un público crítico comprometido a través del discurso del arte. Siguiendo la tradición de las universidades libres, muchos de los eventos organizados por estos programas se abrieron a la participación de todas las personas que estuviesen interesadas. Sin embargo, solo un grupo de 25 individuos, generalmente productores culturales, artistas visuales, arquitectos, escritores, cineastas, periodistas, comisarios, compositores, artistas fueron los seleccionados para participar durante un año en una serie de talleres adicionales y discusiones privadas (Gerber & Land, n.d)

Ese mismo año se puso en marcha *A.C.A.D.E.M.Y., teaching and learning*, un proyecto iniciado por Angelika Nollert para la Siemens Art Foundation y coordinado por Irit Rogoff, consistente en la generación de una plataforma de trabajo y debate en torno a la educación, desde la que se invitaba a un conjunto de agentes culturales y artistas a subvertir los medios de producción de conocimiento en tres instituciones de arte contemporáneo: Hamburgeer Kuntsverein MuKHA de Antwerp, el museo Van

Abbe en Eindhoven y el Department of Visual Cultures de Goldsmiths, en la Universidad de Londres. El proyecto, de carácter procesual, se compuso de una serie de exposiciones, proyectos y eventos que, partían de la pregunta “¿qué podemos aprender del museo?” y apuntaba a la necesidad de encontrar formas de aprendizaje que permitiesen ir más allá de los límites del museo, la universidad o la escuela de arte y abrir espacios en los que captar ideas de manera diferente. La intención de esta propuesta no era tanto producir crítica institucional con la que descubrir las verdaderas realidades de la institución, sino develar las posibilidades que ofrecen estos espacios y que pasan desapercibidas.

En relación al modelo de academias o universidades libres, como ya hemos visto con los proyectos desarrollados por Vidokle, también se dieron en otros lugares del mundo como Estados Unidos, Canadá o en Latinoamérica. Por ejemplo, entre 2002 y 2009, la artista cubana Tania Bruguera puso en marcha en La Habana la *Catedra Arte de Conducta*, una intervención artística llevada a cabo a largo plazo, dirigida a discutir y el analizar la conducta socio-política y la comprensión del arte como un instrumento de transformación ideológico, mediante su activación cívica en un contexto. Este proyecto se compuso de una serie de talleres gratuitos y abiertos a todo tipo de público, organizados por profesores procedentes de diversas esferas de la vida social (Bruguera, s.a.).

Por su parte, el artista y comisario Pablo Helguera, a lo largo del verano de 2006, puso en marcha la *Escuela Panamericana del Desasosiego (School of Panamerican Unrest)*, un proyecto artístico concebido como un "think tank" nomádico, que viajó a lo largo del continente americano, desde Anchorage, Alaska, hasta Tierra del Fuego, Argentina. El propósito de esta escuela era generar vínculos en diferentes regiones de las Américas de habla hispana, inglesa y portuguesa, fuera de sus vínculos comerciales y económicos, a través de discusiones y colaboraciones a corto y largo plazo entre distintas organizaciones y artistas, escritores, activistas políticos, sociólogos, economistas y educadores (Helguera, 2005). Partiendo de estrategias educativas, formas de exposición, y debate de temas políticos e históricos a través de formas poco convencionales, Helguera, con esta escuela, lo que buscaba era crear una infraestructura para la discusión y el debate que se alejase de las formas académicas tradicionales o los formatos predecibles utilizados por el mercado del arte.

En Estados Unidos, en 2011, comisariado por Nato Thompson y promovido por la Bruce High Quality Foundation de Nueva York se organizó el proyecto *Teach 4 Amerika tour*, consistente en la visita, durante cinco semanas, a diversos departamentos universitarios de arte, escuelas, instituciones de arte y espacios alternativos distribuidos en once ciudades situadas por todo el país, reuniendo a educadores, artistas, comisarios y estudiantes a realizar una lluvia de ideas sobre el futuro de las escuelas de arte (Creativetime, 2011).

Además de los ejemplos mencionados anteriormente, también en el campo de los grandes eventos artísticos internacionales, destaca el proyecto *Reverse Pedagogy* desarrollado por el artista Paul Butler para la 53 edición de la Bienal de Venecia en 2009 y llevado a cabo anteriormente, en 2008, el Banff Centre for the Arts de Canadá. Esta iniciativa consistió en una creación de un sistema de residencia artística de autoformación y producción de obras, opuesta a los modelos educativos de arte tradicional (E-Flux, 2009).

En el marco del *Encuentro internacional MDE11, Enseñar y Aprender. Lugares del conocimiento del arte*, llevado a cabo en Colombia en 2011, se puso en marcha el proyecto *A Public School*, consistente en el trabajo con varios grupos e individuos situados alrededor de la ciudad de Medellín. A partir de las preguntas: ¿cómo sería una escuela hecha por y para el pueblo?, ¿qué tipo de clases deben ocurrir en ésta escuela?, el proyecto generó un archivo de ideas, deseos y necesidades, con la finalidad de que éste pudiera ser movilizado en el futuro como una escuela auto-organizada (Dockray, Waldorf & Whitton, 2011).

Además de iniciativas como estas, durante estos años se han desarrollado otras actividades con una temporalidad mucho menor, bajo la forma de conferencias, jornadas de debate, simposios, seminarios o charlas puntuales, dentro de instituciones artísticas como museos o centros de arte, aunque también en otros espacios más informales. Por lo general el objeto de estas iniciativas ha sido discutir acerca de los problemas de la educación y su relación con la práctica del arte y los invitados a participar suelen ser artistas, comisarios, críticos y en menor medida educadores. Este es el caso, por ejemplo, del *Symposium: Access All Areas*, llevado a cabo en noviembre de 2006, en el Irish Museum of modern art, al cual se presentó una amplia gama de perspectivas relacionadas con las políticas de programación, metodologías de aprendizaje y crítica institucional (IMMA, 2006), o el foro *Summit Non-Aligned Initiatives in Education Culture*, celebrado en Berlín en 2007, durante dos semanas, en el que se presentaron una amplia gama de proyectos e iniciativas y se reunieron

diversos protagonistas de los campos del arte, la cultura y el activismo político para cuestionar y cambiar algunos de los términos fundamentales del debate en torno a la educación, la producción de conocimiento y la sociedad de la información (Summit, 2007).

En julio de 2008, en el marco de *ICA supports radical art and culture* en Londres, se llevó a cabo una mesa redonda organizada por el Dr. Paul O'Neill y Mick Wilson llamado *Salon Discussion: You Talkin' to me? Why art is turning to education* en la que se reunieron artistas, comisarios, escritores y educadores para explorar la importancia del reciente "giro educativo" en la crítica, el arte y la práctica comisarial emergente y abordar algunas de sus posibilidades y controversias (ICA, 2008). Esta mesa redonda fue la antesala a la publicación en 2010 de la famosa antología, *Curating and the educational turn*, editada por ambos teóricos.

Entre los proyectos desarrollados en forma de simposios, seminarios, conferencias, jornadas o encuentros de debate, son remarcables también los *Tate Encounters: Britishness and the visual culture*, llevados a cabo en Londres entre el año 2007 y 2010. Estos encuentros formaban parte de un proyecto de investigación llevado a cabo por un grupo de académicos, personal de museos y estudiantes universitarios con diversos vínculos con la inmigración, cuya finalidad era desarrollar nuevas perspectivas comisariales y educativas dirigidas a un público más diverso culturalmente, tratando de contribuir a un cambio cultural en el sector de los museos. (Dewdney, Et al., 2011).

En 2010, a finales del mes de abril, Ralph Rugoff y Sally Tallant organizaron durante dos días, en el Queen Elizabeth Hall building del Southbank Centre, unas conferencias cuyo nombre fue tomado prestado, de forma literal, del título del libro publicado en 1971 por Ivan Illich, *Deschooling Society*. Para estas conferencias se reunieron diversos artistas internacionales, comisarios y escritores con el objetivo de presentar experimentos pedagógicos e ideas críticas y discutir sobre la relación cambiante entre el arte y la educación y sobre la práctica artística colectiva y participativa (SouthBank Centre, 2010).

También en el Reino Unido y en abril de 2010, durante tres días, se llevó a cabo una intervención en la galería pública The Triangle Space del Chelsea College of Art & Design llamada *FLAG – Re-turning the Educational Turn*. El objetivo de este evento consistió en explorar el giro educativo y la relación del arte y la pedagogía dentro de la propia institución educativa del arte, en este caso el Chelsea College of Art & Design.

Para ello se establecieron una serie de diálogos entre varios participantes invitados, algunos de los cuales trabajaban dentro de la institución y otros eran de fuera, en torno a varios temas clave: los métodos de transferencia de conocimientos, el artista como educador, la colaboración y la participación y la idealización de la educación artística.

En diciembre de 2013, en el marco de la *5th Moscow biennale of Contemporary art* de Moscú, tuvo lugar un *Workshop* en el State Darwin Museum de Moscú, compuesto por talleres-coloquio, llamados *VISITOR_TALKS.2+3:The Pedagogical Turn in Contemporary Art*, en los que intervinieron comisarias, artistas, la directora del museo y la responsable de educación de esta institución. Una de ellas estuvo dirigida a favorecer la reflexión entorno a cuestiones relativas al impacto que tienen el arte y la estética en el aprendizaje o cómo el conocimiento y la educación pueden incluir un aprendizaje transformador. Otro de los talleres-coloquio estuvo orientado a valorar el papel el museo, el archivo y la colección como espacios para el intercambio de conocimiento (Raketa & friends, 2013)

En el contexto norteamericano, en mayo de 2009, Pablo Helguera puso en marcha en el MOMA de Nueva York: *Transpedagogy: Contemporary Art and the Vehicles of Education*, una mesa redonda en la que diversos profesionales vinculados a museos de arte contemporáneo que incluía educadores, artistas y comisarios, discutieron en relación al surgimiento de proyectos de arte que incorporan la pedagogía como un medio, nacidos como reacción a la institucionalización de la educación.

En Latinoamérica, de septiembre a diciembre de 2011, tuvo lugar en Colombia el *Encuentro Internacional de Medellín, MDE11*, cuyo concepto curatorial era *Enseñar y aprender. Lugares del conocimiento en el arte*. Dicho encuentro estuvo organizado por el Museo de Antioquía y tenía la pretensión de convertir a Medellín en uno de los centros permanentes en el escenario internacional del arte. Los principales ejes de trabajo de este encuentro fueron “los diferentes modos de construcción del conocimiento en y desde el arte, así como el potencial pedagógico de las prácticas colaborativas y comunitarias”. A este evento acudieron diferentes profesionales, artistas, comisarios, educadores, conferencistas, nacionales e internacionales que fueron invitados a compartir sus trabajos a múltiples comunidades y sectores de la ciudad por medio de conferencias, exposiciones, talleres, conciertos, charlas y otra serie de actividades, “proponiendo un diálogo continuo y abierto con prácticas artísticas que se desarrollan tanto desde el espacio académico como por fuera de él” (MDE11, 2011).

En el campo de los grandes eventos artísticos internacionales sobresalen otros dos acontecimientos importantes que han abordado de forma evidente el cruce entre arte y educación. Uno es la *Bienal de Mercosur Se o clima for favorável*, que se celebra en Portoalegre, Brasil. Aunque, ya desde su primera edición en 1996, esta bienal realizaba proyectos pedagógicos, no fue hasta su sexta edición en 2007 cuando dio un giro claro hacia la exploración de la educación desde el ámbito artístico y expositivo, con la creación, por primera vez, del puesto de "comisario pedagógico". Esta plaza estuvo ocupada en esa edición por el artista Luis Camnitzer, que fue quien propuso como condición para participar que, en lugar de ser una bienal de arte con un apéndice educativo, la institución se convirtiera en una entidad pedagógica que hiciera una exposición cada dos años. La misión de esta bienal era desarrollar proyectos educativos y culturales en el ámbito de las artes visuales mediante el fomento de diálogo con la comunidad, dirigidos a la formación de mediadores, profesores y público interesado en el arte (Hoff, 2011, p.47).

El otro evento, también en Brasil, es la 31 edición de la Bienal de Sao Paulo, en 2014, que, bajo el comisariado de 5 personas, puso el énfasis en la idea de la bienal como proceso abierto de intercambio, de naturaleza esencialmente pedagógica. El proyecto tenía la pretensión incidir en la situación cultural y social de Brasil, más allá del contexto artístico a partir del reconocimiento del potencial revolucionario y creativo del arte y la educación. La idea es que a partir de estos encuentros pudieran darse colaboraciones y alianzas entre agentes locales y otros llegados desde fuera y que en el mejor de los casos pudiesen tener continuidad más allá de la muestra (31bienal.org, 2014).

Por otro lado, el encuentro entre arte, política, activismo y educación ha sido puesto en juego por diversos proyectos artísticos y comisariales desarrollados en museos, centros o espacios de arte contemporáneo, a lo largo de estos diez últimos años, en colaboración con colectivos y movimientos sociales. En Europa, un ejemplo lo encontramos en el programa *Radical Education*, desarrollado a partir de 2006 en la Galería de Arte Moderno de Lubjana, aunque de un modo bastante independiente respecto ella. Este proyecto se compuso de una serie de debates y proyectos de investigación en los cuales participaron diversas personas procedentes del activismo político, los movimientos migratorios, el anarquismo, el arte, la antropología, etc. El fin era crear un espacio de contacto entre los movimientos sociales y la institución artística bajo la idea de inventar nuevas formas institucionales de resistencia y anticipar nuevas reglas (MG+MSUM, 2006)

En febrero de 2006, en la Birkbeck, University of London y financiado por el London Centre for Arts and Cultural Enterprise, se desarrolló *A Manifesto of Possibilities*, compuesto por tres foros de discusión. El primero de ellos tuvo lugar en la Tate Modern de Londres y se centró en el arte público y participación de la comunidad. El segundo, celebrado en el Greater London Authority (GLA), tuvo como eje temático principal la relación entre el arte, la comunidad y la regeneración urbana. El tercer evento llevado a cabo en la Whitechapel Art Gallery, abordó la cuestión del arte, el activismo y la comunidad (Hope, 2006)

En mayo de 2007, dos semanas antes de la reunión del 2007 del G-8 en Berlín, tuvo lugar la organización del foro *SUMMIT non-aligned initiatives in education culture*, al cual acudieron diversos protagonistas de los campos del arte, la cultura y el activismo político para presentar una amplia gama de proyectos e iniciativas destinadas a cuestionar y cambiar algunos de los términos fundamentales del debate en torno a la educación, la producción de conocimiento y la sociedad de la información (SUMMIT, 2007).

Igualmente en 2007, en el marco de la Documenta 12 en Kassel, se inició la campaña *Euromayday Network: Enough is (not) Enough!*. A lo largo de varias semanas, diversos activistas trabajaron con personal de la limpieza, conserjes, aprendices, supervisores, guardias de seguridad, instaladores, guías turísticos y, en particular, los educadores de la Documenta con el fin de poner de manifiesto las precarias condiciones materiales de trabajo reflejadas en la remuneración y la inestabilidad del empleo, así como las razones por las que la gente participa en experiencias de trabajo relacionadas explícitamente con la explotación cultural (Graham, 2010).

Entre 2009 y 2010, el colectivo Microsillons llevó a cabo en el Centre D'Art Contemporain Geneva el proyecto expositivo experimental *Utopiè et quotidienneté*, cuyo objetivo era abrir un debate en Ginebra y Suiza, sobre el papel de los artistas en la educación, tanto dentro como fuera de las instituciones artísticas. Para ello se invitó a diferentes asociaciones locales, colegios, etc. a colaborar con artistas y colectivos a explorar los puntos de contacto entre el arte y la exposición educación y reflexionar sobre el papel de la mediación (Microsillons & García-Antón, 2010).

En 2012, el Tensta Konsthall en Stockholm, The Latvian Centre for Contemporary Art en Riga, y en el tranzit.hu en Budapest, pusieron en marcha el proyecto colaborativo *The Artists at Schools* y el simposio *The Art of mediation*, con el fin de compartir experiencias y poner a prueba la práctica de nuevas formas de mediación del arte

contemporáneo, tomando como punto de partida el contexto local de cada organización y el arte producido allí. En el simposio internacional llamado *The Art of Mediation* se analizó la relación entre el arte y la educación desde el punto de vista de la pedagogía crítica, reflejando las relaciones entre el conocimiento, la autoridad y el poder (Tranzit, 2012).

En enero de 2014 se celebró el *Radical Education Workshop* en el Institute of Contemporary Arts de Londres. Esta actividad se compuso de unas jornadas de trabajo cuyo objetivo era explorar qué significa ser un educador profesional en un sistema educativo en crisis como el actual. Su intención era abordar el aprendizaje y la enseñanza en un sentido amplio, reconociendo las características específicas de la pedagogía del arte. Para ello se invitó a educadores de secundaria y universidad a mantener un diálogo con colectivos de educación 'alternativa' y 'radical' de los alrededores de Londres (ICA, 2014).

En junio de ese año, también en Londres, fuera de los circuitos institucionales oficiales, se organizaron unas sesiones de debate llamadas *Radical Education Reading Forum* que tuvieron lugar en *The Common House*, un espacio autogestionado colectivamente por grupos activistas, en el que se organizaron proyectos y eventos desde y para la comunidad. Dentro de las sesiones de discusión, se sugirió la lectura de una serie de artículos que aludían a *The Art School Revolution: Hornsey sit*, una acción revolucionaria estudiantil que tuvo lugar en 1968 en las escuelas de arte del Reino Unido, consistente en una ocupación originada en una disputa por el control de los fondos de la Unión de Estudiantes (The Common house, 2014).

En Estados Unidos, se fundó en 2005 *AREA-Chicago*, un colectivo que apoya el trabajo de personas y organizaciones que tratan de construir una ciudad socialmente justa. Este proyecto desarrollado en la ciudad de Chicago, tiene como objetivo producir y compartir conocimientos sobre la cultura y la política local, así como crear relaciones entre la comunidad a través del arte, la investigación, la educación y el activismo (AREA-Chicago, 2014).

Además de estos proyectos, diversas instituciones culturales han acogido, en la última década, exposiciones artísticas temporales al uso, acompañadas de otra serie de actividades, que se mueven de forma flexible entre lo artístico, lo político y lo pedagógico. Este es el caso de la muestra *Marabouparken Information, Education, Entertainment*, desarrollada en 2007 en la Marabouparken art gallery de Estocolmo, para la cual, la artista Olivia Plender, interesada en la educación y la narración de la

historia, se centró en las representaciones sobre el arte y los artistas que se realizan en los medios de comunicación públicos, entendidos como un instrumento ideológico. (Niki Kralli, s.a.). Otro ejemplo de esto lo encontramos en la muestra *A Portrait of the Artist as a Researcher 2.0*, comisariada por Ina Wudtke y Dieter Lesage y presentada en marzo de 2008, en varias salas y lugares del edificio Beursschouwburg en Bruselas, nacida como contrapunto crítico a las recientes reformas como las del Proceso de Bolonia en Europa. Según afirma uno de sus comisarios, la exposición era un alegato a favor del reconocimiento de la especificidad de la investigación artística y la academia de arte como lugar de investigación artística libre, más allá de los límites del mercado y más allá de cualquier norma académica (Lesage, 2009).

Aunque, por lo general, buena parte de los proyectos nacidos en el marco de este giro hacia la educación poseen un carácter colectivo o colaborativo, con la voluntad política de desafiar y erosionar las jerarquías y el fomento que, desde el neoliberalismo, se hace de la autonomía expresiva del individuo, algunas de estas iniciativas han trabajado esta cuestión de una forma más evidente y reflexiva. Por ejemplo, en el año 2000, en Canadá, se puso en marcha el proyecto *Youth Council* en la National Gallery de Toronto, que combinaba arte y educación y estuvo dirigido fundamentalmente a adolescentes y jóvenes para trabajar con artistas locales e internacionales y activistas en torno a proyectos que reflejasen sus preocupaciones, intereses y pasiones. El proyecto duró varios años y a lo largo del tiempo desarrollaron diversas actividades en cooperación con otros grupos de la ciudad entre las que destacan la generación de exposiciones, conferencias, programas de radio, talleres, performances, intervenciones en la colección del museo o la publicación de revistas en torno a temas que iban desde la función del museo en relación con la ciudadanía nacional, la violencia policial y la policía en el espacio urbano, o la relación entre el arte, el activismo y las instituciones en Toronto.

En Chicago, el artista visual y profesor Jim Duignan impulsó, en 1995, un proyecto colaborativo, artístico y pedagógico que se ha mantenido vivo hasta ahora, llamado *The Stockyard institute*, cuya finalidad es promover la participación cívica y social creativa y el desarrollo de experiencias de enseñanza y el aprendizaje en lugares tranquilos e informales de la ciudad, desde un punto de vista crítico, experimental y de resistencia a las consideraciones del status quo en el arte y la educación. Entre los proyectos artísticos y educativos que el *Stockyard Institute* ha puesto en marcha se encuentra *Pedagogical Factory*, iniciado en 2007 en el Hyde Park Art Center de Chicago, con el que se buscaba conectar a grupos, comunidades y espacios que

buscan desarrollar proyectos significativos de colaboración y cooperación a largo plazo (Stockyard Institute, 2011).

Desde el año 2004, en Washington, se lleva a cabo *Provisions Library, The Arts of Social Change*, una iniciativa que conecta diversos individuos e instituciones para abordar conjuntamente la relación entre el arte y el cambio social a través de la investigación, la producción artística y la educación, con la voluntad de explorar modelos para una sociedad más inclusiva, equitativa y conectada y proporcionar un acceso abierto al conocimiento y la comprensión del cambio social en sus dimensiones artísticas y creativas (Provisions Library, 2013).

También en Washington, desde 2007 hasta la actualidad, se viene desarrollando *The Floating Lab Collective*, una iniciativa generada por un grupo de artistas que trabajan en proyectos relacionados con el arte, los medios de comunicación y la investigación sobre asuntos sociales como la vivienda, el medio ambiente, la migración, el trabajo y la movilidad urbana social. Este proyecto se puso en marcha, con la colaboración George Mason University, *The ReMuseum*, consistente en la transformación simbólica de un camión que normalmente se utiliza para la venta de tacos, en un museo-plataforma móvil destinado al intercambio de experiencias y el desarrollo de proyectos comunitarios entre los diferentes barrios y regiones (Floating Lab Collective, 2015).

En el año 2011, Nueva York acogió *Living as Form*, un proyecto expositivo temporal de carácter internacional y colaborativo, puesto en marcha por Nato Thompson junto a otros 25 comisarios, cuyo propósito era ofrecer una mirada amplia en relación a una gran variedad de prácticas artísticas socialmente comprometidas. En este sentido exploraron más de veinte años de manifestaciones culturales que han tratado de desdibujar los límites entre el arte y la vida cotidiana, promoviendo la participación, el diálogo y el compromiso con la comunidad (Creative time, 2011)

En Latinoamérica, durante la última década, también se han llevado a cabo actividades relacionadas con el trabajo artístico y educativo comunitario y la “autogestión” como alternativa asociada a la redistribución de la riqueza producida socialmente. En Sao Paulo (Brasil) por ejemplo, desde 1990 hasta el año 2013 se puso en marcha el proyecto *USINA*, relacionado con el apoyo a los movimientos de lucha por la vivienda y los movimientos *sem-terra* (sin-tierra) en la producción de viviendas, centros comunitarios, escuelas, plazas, etc. En Cochabamba, Bolivia, en 2004, la iniciativa *mARTadero inter-media-acción* fue impulsada por la asociación artística *Nodo asociativo para el desarrollo de las artes (N.A.D.A.)*, orientada al

fomento y desarrollo del ámbito artístico en la ciudad, mediante la activación de dispositivos expositivos, de formación y desarrollo (N.A.D.A., s.a.).

Igualmente, durante estos años se han desarrollado diversos programas de investigación relacionados con los ámbitos del arte y la educación. Por ejemplo, desde 2004, en Colombia están en funcionamiento los *Laboratorios de investigación-creación*, impulsados por el área de Artes Visuales de la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura, cuyo propósito principal es fomentar la educación artística enfocada a la experiencia, la investigación y el pensamiento artístico de un modo descentralizado y democrático, llegando a las distintas regiones del país (Ruíz & Romero, 2010). También el Programa en Estudios Interdisciplinarios de la Facultad de Humanidades, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico impulsó en 2008 un proyecto de investigación colaborativa llamado *Mapa Cultural de Puerto Rico Contemporáneo*, con el objetivo de generar información cuantitativa y cualitativa en torno a la diversidad de prácticas individuales y colectivas establecidas en el ámbito cultural del país y su diáspora entre 1998 y 2008, entre las cuales, la educación artística o el arte en relación a la comunidad y los movimientos sociales ocuparon un lugar importante (García, Vives, Nieves & Segarra, 2014).

4.1.4. La incidencia del giro educativo en el contexto español.

En el contexto español, las discusiones y las prácticas en las que se entrecruzan cuestiones relativas a la pedagogía, el arte, el comisariado y las políticas culturales educativas con el tiempo han ido adquiriendo formas muy variadas. Por lo que respecta al desarrollo de plataformas de autoformación, academias o universidades libres desde el campo del arte en el contexto español, destaca el hecho de que en dos de los museos de arte contemporáneo más importantes del estado y bajo la dirección en ambos de Manuel Borja Vilel, se creasen sendos programas de formación, como reacción a las políticas neoliberales de la universidad, la tradicional segmentación de saberes y las lógicas museísticas de la industria cultural. El primero de estos planes de formación se desplegó en 2008 el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA) bajo el nombre de *Programa de Estudios Independientes* (PEI), que ha continuado hasta ahora bajo la dirección de Bartomeu Marí, sucesor de Borja-Vilel. Este programa de estudios, que acoge a “estudiantes de muy diversa formación y orientación profesional, académica y social, reunidos en torno a un equipo docente

internacional que comparte una visión política del museo”, es planteado “como un foro de educación interdisciplinar dedicado a preparar a quienes en él participan para afrontar una actividad profesional crítica en el ámbito artístico y cultural” (MACBA, n.d). Desde sus inicios, el PEI, que compone sus cursos a través de talleres diversos, seminarios y conferencias, ha tenido como objetivo “desarrollar una reflexión en el campo de las prácticas artísticas que vinculan el arte a las ciencias humanas y a la intervención social, política e institucional” y por eso hace hincapié “en las teorías críticas, las gramáticas del feminismo y los lenguajes y las prácticas de descolonización”.

La incorporación en 2008, de Manuel Borja-Villel a la dirección del Museo Nacional Reina Sofía (MNCARS) trajo consigo la creación de un plan muy similar al PEI del MACBA, denominado *Programa de Estudios Avanzados en Prácticas Críticas*, que se incluye como parte de la oferta formativa del *Centro de Estudios* impulsado por este museo. Este programa de estudios avanzados, dirigido “a militantes y activistas de los movimientos sociales, así como a estudiantes, profesores y profesionales de distintos campos académicos y artísticos relacionados con las materias que se tratan en el mismo”, ha ido variando cada edición sus líneas de trabajo, abordando temáticas que van desde procesos sociales, políticos y económicos que atraviesan las metrópolis globales, la producción biopolítica, los feminismos y las prácticas *Queer* y *Trans* o las prácticas performativas y los modos de teatralidad social, entre otros asuntos (MNCARS, s.a.)

El Centro de Arte 2 de Mayo de Madrid (CA2M), desde su nacimiento en 2008, también ha desarrollado una línea de actividades de formación en arte y pensamiento contemporáneos denominada *Universidad Popular*, que sigue la estela de la tradición de las universidades populares. Los cursos desarrollados desde esta universidad se dirigen especialmente a público joven y adulto y en ellos se abordan algunos de los planteamientos fundamentales para entender e interpretar el arte actual, a través de la explicación de un tema llevada a cabo por un ponente invitado y de un debate abierto, posterior (CA2M, s.a.).

Otros espacios de arte también se han constituido como plataformas desde las cuales se organizan grupos de debate entre docentes y educadores, conferencias, seminarios, cursos, proyectos de investigación y otro tipo de procesos de larga duración. Por ejemplo, la *Sala d’Art jove* de Barcelona, es un espacio de la Generalitat de Cataluña, gestionado desde 2006 por Oriol Fontdevila, crítico de arte y comisario, Txuma Sánchez, artista visual y Marta Vilardell, técnica de cultura de la Dirección de

Juventud, cuyo trabajo se basa en la convocatoria pública anual a creadores, investigadores, comisarios, educadores, y gestores a realizar proyectos colaborativos y de autoformación relacionados con el arte contemporáneo, las pedagogías y las prácticas culturales críticas. Como se recoge en su propia página Web, la Sala d'Art Jove de Barcelona, cada año forma un equipo de trabajo con los agentes seleccionados, orientado “no solo a la realización de sus propios proyectos, sino también para reflexionar en torno a los procesos de mediación -el comisariado y la educación- en clave experimental” (Sala d'Art Jove, s.a.).

Por otra parte, además de la *Universidad popular*, en el Centro de Arte 2 de Mayo de Madrid, desde 2009 hasta el presente, viene articulándose el proyecto *Las Lindes*. Desde su nacimiento, el equipo impulsor formado por Pablo Martínez, Virginia Vilaplana, Marta de Gonzalo y Publio Pérez, Cristina Vega, se propuso constituir una comunidad educativa que reflexionase sobre la esencia de la educación, a partir de la realización de reuniones abiertas periódicas destinadas a la realización de lecturas de textos escritos por teóricos y pedagogos que han desarrollado sus reflexiones en el marco de la pedagogía crítica, presentaciones de proyectos, debates y generación de diversos proyectos. A lo largo de estos años de trayectoria, aunque este proyecto ha ido variando algunas de sus pretensiones iniciales, procesos o actividades y ha ampliado su núcleo motor, mantiene el mismo interés por reflexionar y “dar respuesta a la dificultad de generar un relato diferente al dominante sobre las prácticas educativas críticas” (CA2M, 2015).

Otro caso es el *Programa de estudios de A*Desk, Instituto independiente de Crítica y Arte Contemporáneo* en Barcelona, que contó con dos ediciones. La primera de ellas se llevó a cabo en el curso 2012-2013 y la segunda y última durante el curso 2013 y 2014. Dirigido tanto a estudiantes de arte como a profesionales que quisieran ampliar su formación, este programa estuvo estructurado en tres itinerarios subdividido en seis sesiones, en cada uno de los cuales se desplegaron varios seminarios impartidos por profesionales especializados, espacios de laboratorio dirigidos por diferentes tutores y *Workshops* conducidos por agentes de reconocimiento internacional. A través de estos talleres y cursos, lo que se pretendía facilitar una mirada panorámica sobre las transformaciones que actualmente están teniendo lugar en la creación y la mediación artística contemporánea (A*Desk, 2014).

Igualmente, a lo largo de estos años, en el panorama español se han generado numerosos simposios y seminarios, conferencias o congresos internacionales puntuales que han abordado la compleja y conflictiva relación entre las prácticas

artísticas y comisariales y la educación en museos y centros de arte. Entre ellos destacan las tres ediciones de las *Prácticas Dialógicas* organizadas por Javier Rodrigo y Aída Sánchez de Serdio, durante los meses de julio de 2006, septiembre de 2007 y julio de 2009, en el Museu d'art modern y contemporani de Palma, Es Baluard. La primera de las ediciones tuvo como objetivo indagar en los cruces de la pedagogía crítica y la museología en relación a cuestiones prácticas, que afectan el día a día del trabajo de educadores, comisarios, artistas y otros trabajadores culturales dentro de los museos y centros de arte contemporáneo. La segunda edición quiso recuperar las prácticas colaborativas y el trabajo comunitario en museos, “prestando atención a sus luces y sombras, para aprender de un campo profesional y cultural en expansión en nuestro país”. La tercera edición se propuso “recoger el espíritu de la primera y segunda ediciones trabajando conjuntamente práctica y teoría, sin separar o dicotomizar ambos campos de acción, sino centrándose en sus intersecciones” (Es Baluard, 2009).

Por su parte, el Área de Educación del Museo Thyssen-Bornemisza, en 2008 organizó un congreso internacional bajo el título *Los Museos en la Educación*, con el objetivo de analizar el presente y futuro de la acción educativa en museos y centros de arte. La segunda edición de este congreso, llamada *De la acción a la reflexión*, se celebró en 2013 y estuvo dividida en cuatro ejes temáticos: formatos, conexiones, dentro / Fuera e investigación. La voluntad de ambos eventos fue generar análisis y reflexión, así como reivindicar “la sólida base conceptual y reflexiva del trabajo que realizan los profesionales de la educación en museos” (Educathyssen, s.a.)

También en 2008, durante el mes de noviembre, se llevó a cabo seminario *Accions Reversibles* en ACVIC, organizado por Javier Rodrigo, cuyas líneas generales pivotaron sobre tres elementos interconectados: los centros de producción y creación contemporánea, el trabajo pedagógico y las redes de relación. Al seminario estuvieron invitados diversos agentes del ámbito nacional e internacional a presentar proyectos y propuestas en las que se planteaban relaciones entre arte, pedagogía, instituciones y agentes culturales sumergidos en el tejido social (ACVIC, 2008).

En el año 2009, la onceava edición del *Festival cultural internacional Zemos98*, bajo el título *La educación expandida*, se centró en la búsqueda de nuevas formas de educación que incorporasen y se adaptasen a los procesos sociales y comunicacionales que ha provocado el desarrollo de internet. El festival invitó a activistas, profesorado y gente del ámbito artístico y la innovación social a pensar en

posibles metodologías y procesos que, al margen de la educación formal, expresasen otras formas de conocimiento (ZEMOS 98, 2010).

En diciembre de 2010, la ciudad de Murcia acogió durante tres días el simposio internacional *As the Academy Turns* organizado por la European Artistic Research Network (EARN), dentro de la bienal internacional Manifesta 8 y en colaboración con Universidad de Murcia y CENDEAC (Centro de Documentación y Estudios Avanzados). La intención de este programa era explorar las potencialidades y las tensiones que se dan en el crecimiento de la investigación artística y la academización actual de la educación artística (Centro Parraga, 2010).

Unos meses antes, en junio de 2010, a lo largo de tres días, en el Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC) y posteriormente, durante otros tres días en noviembre de ese mismo año, en la Casa Encendida de Madrid, tuvieron lugar la primera y la segunda edición de las *Jornadas de Producción Cultural Crítica en la Práctica Artística y Educativa Actual* y de forma simultánea, los *Encuentros de profesionales de la educación de museos y centros de arte contemporáneo*. La finalidad de estas jornadas era generar reflexión acerca de los procesos de trabajo que activan aprendizajes en todos los ámbitos de la creación y realizar una aproximación a los planteamientos colaborativos horizontales, de carácter dialógico que se están experimentando desde algunos procesos pedagógicos y artísticos. También existía una voluntad de cuestionar el propio dispositivo expositivo, así como los mecanismos para la activación de la práctica educativa. Por su parte, los encuentros, nacidos con la intención de generar una red de profesionales de la educación en museos y centros de arte a través de la cual compartir experiencias, sirvieron para poner en evidencia las tensiones, controversias y conflictos que rodean a esta labor dentro de las instituciones artísticas contemporáneas (DEAC MUSAC, 2010).

Siguiendo esta línea de discusión, en julio de 2011, en el Palau de la Virreina de Barcelona, se llevaron a cabo, durante dos días, las jornadas: *El complejo educativo: (Des)encuentros entre políticas culturales y pedagogías*, organizadas por el colectivo *Zonas de Contacto*, formado por Javier Rodrigo, Aída Sánchez de Serdio y Daniel García, que reunieron a unas veinticinco o treinta personas pertenecientes al ámbito de la educación en museos a discutir, partiendo de distintos casos de estudio, sobre las prácticas pedagógicas entendidas como prácticas instituyentes, las nuevas formas de educación relacionadas con la co-investigación, la investigación-acción y la investigación militante.

En mayo de 2012 con motivo de la exposición *Wet Feet* del artista Bouchra Khalili, Cristian Añó, director del LABmediació del Centre d' Art Tarragona, junto a la educadora Marta Ricart, puso en marcha el taller *En Relació*, dirigido a profesionales de la educación, la cultura, los servicios sociales, etc. La idea era orientar este espacio de trabajo al desarrollo de metodologías y estrategias de reinterpretación, apropiación, co-creación, y reflexión práctica en torno al trabajo artístico expuesto, partiendo de las especificidades del contexto tarraconense y de las personas que participan en el taller (CA-Tarragona, s.a.)

En octubre de 2012, se organizó en el ACVic, Centre d'Arts Contemporanies, las jornadas *QUAM 2012 - Mecanismes de porositat. Art, educació y territori, que* pretendieron ser un espacio de análisis, debate y encuentro a partir de la presentación de proyectos relacionados con el ámbito de las prácticas artísticas contemporáneas, las prácticas educativas y sus incidencias en el contexto social. Sin embargo, esta no era la primera de las aproximaciones que sobre el tema se realizó desde ACVic, de hecho, en sus tres años anteriores de actividad focalizó su tarea en las conexiones entre prácticas artísticas, procesos educativos y su articulación con el espacio público, impulsando desde esta orientación varios proyectos (ACVIC a, s.a.)

Entre 2013 y 2014, la catedrática de historia del arte Anna María Guasch, junto al comisario Martí Peran, puso en marcha, bajo el soporte del Art Globalization Interculturality (AGI), el Departamento de Historia del arte de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Barcelona, la primera edición del seminario formativo de carácter teórico-práctico *ON MEDIATION, Teoría y Prácticas Curatoriales en el Arte Global*. Este seminario, estuvo dirigido a artistas, comisarios, críticos, estudiantes, investigadores y otros colectivos interesados en desarrollar sus inquietudes comisariales más allá del ámbito disciplinario y fue estructurado por una primera fase teórica y otra práctica con las que se pretendía debatir y profundizar sobre la ubicación cultural de la mediación y cuestionar los modelos impuestos. Su segunda edición ha tenido lugar entre 2014 y 2015, siguiendo las mismas directrices (AGI, s.a.).

Desde diciembre de 2013 hasta junio de 2014, el Espacio de la Fundación Telefónica en Madrid acogió la *Escuela de Educación Disruptiva*, una propuesta formativa temporal que estuvo coordinada por María Acaso, profesora en la Universidad Complutense de Madrid y miembro del colectivo *Pedagogías invisibles*. Esta iniciativa invitó a docentes, estudiantes e investigadores a reflexionar sobre las reformas, en los métodos y contenidos, que necesita el sistema educativo actual, considerado obsoleto.

La segunda edición de esta escuela, siguiendo la misma línea, tuvo lugar de enero a junio de 2015 (Fundación Telefónica España, 2014-2015).

En junio de 2014, se llevó a cabo en Madrid el seminario *Habitar la dispersión*, organizado por el colectivo ARTEA y el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS). Este seminario forma parte de un proyecto trianual que explora la expansión de la acción a la esfera pública, la ciudad, el hogar, las redes, las escuelas y otros ámbitos educativos (MNCARS, 2015).

También en el año 2014, a lo largo del mes de marzo, se puso en marcha en Barcelona la primera edición del seminario abierto y gratuito *Asistencia Gravitatoria – Charlas entre el arte y la educación*, comisariado por David Armengol y Martí Manen y dirigido por L'Oficina d'Educació a cargo del artista-educador Jordi Ferreiro, en el centro Fabra i Coats, Centre d'Art Contemporani de Barcelona, al cual se invitó a diversos profesionales del ámbito del arte y de la educación a presentar sus proyectos y generar diálogos en torno al binomio generado por ambas disciplinas. Su segunda edición llamada *Asistencia gravitatoria 2 - Prácticas performativas en la educación*, con un formato similar, se celebró el mes de abril del 2015. En esta ocasión esta iniciativa recibió el soporte de la Fabra i Coats y también del MACBA y estuvo orientada a abordar las posibilidades del uso de la performance artística como herramienta educativa en el aula (MACBA, 2015).

Los proyectos de investigación en torno a lo educativo desde el campo del arte han ido de la mano de algunos proyectos de carácter multidimensional que han ido surgiendo dentro de este contexto de giro hacia lo educativo. Este es el caso del proyecto cultural *Transductores, pedagogías colectivas y políticas espaciales*, producido e impulsado en el año 2009 por el Centro José Guerrero de Granada. Este proyecto incluyó la investigación y construcción de un archivo relacional de casos de trabajo internacionales y nacionales sobre las pedagogías colectivas y las políticas espaciales, el trabajo con agentes locales y la organización de seminarios y talleres de formación dirigidos a estudiantes universitarios y profesorado de enseñanzas medias, la exposición de los resultados de esta investigación en las salas del Centro José Guerrero y la multiplicación del proyecto a partir del desarrollo de proyectos específicos de acción pedagógica en la provincia de Granada o a través de la construcción de un archivo móvil que incluía los materiales generados en la exposición, así como la difusión de información en una página Web o la edición de diversas publicaciones (Rodrigo & Collados, 2010).

En el año 2010, el colectivo Sinapsis, formado por Cristian Añó y Lidia Dalmau, dirigieron el proyecto de investigación *Trans_Art_Laboratori / Contexto educativo*, producido por la Plataforma Trans_Art_Laboratori, orientado al reconocimiento de las interacciones entre la práctica artística contemporánea y el ámbito educativo reglado, poniendo especial énfasis en el trabajo colaborativo. Como resultado final se llevó a cabo una publicación en la que se puso en relación la investigación y el desarrollo del proyecto práctico (Sinapsis, 2010).

Asimismo, estos últimos años, desde el Museo Nacional Centro de Arte Contemporáneo Reina Sofía, bajo la dirección de Manuel Borja-Villel, se han otorgado becas para el desarrollo de proyectos investigación en residencia entre los cuales destacan al menos tres que han abordado la dimensión política de la educación y su relación con la práctica artística o las instituciones culturales. Uno de estos proyectos fue *La educación radical en el museo*, que estuvo dirigido entre 2010 y 2011 por Bojana Piškur, investigadora, pedagoga y comisaria en la Moderna Galerija de Ljubljana, fundadora también del colectivo Radical education. Otro de las investigaciones que recibió esta beca fue el proyecto *Prácticas instituyentes y las pedagogías en red*, llevado a cabo entre 2012 y 2013 por el educador, trabajador cultural e investigador sobre pedagogía colaborativa Javier Rodrigo. Entre 2013 y 2014 se puso en marcha *15Muebles es una plataforma en "mobimiento"*, una plataforma artístico, activista, pedagógica de reflexión sobre la ciudad contemporánea, que formó parte de los proyectos de investigación en residencia del Museo Nacional Centro de arte contemporáneo Reina Sofía. Entre 2014 y 2015, ha sido el colectivo Sitezeize, formado por Elvira Pujol Masip y Joan Vila-Puig que desarrolla proyectos de arte colaborativo sobre la metrópolis contemporánea y el aprendizaje autónomo, está llevando a cabo la investigación *Prácticas artísticas y pedagogía libertaria como proyecto*.

El clima generado por este giro hacia la educación ha posibilitado la reflexión en torno al papel de la mediación dentro de los museos y centros de arte contemporáneo, dando lugar a procesos que podrían denominarse como comisariado pedagógico. Si bien el proyecto *Transductores* antes mencionado, se movió entre el arte, la pedagogía y la intervención en el contexto social, desbordando las categorías de comisariado y pedagogía en museo, a lo largo de estos años han surgido también otros proyectos expositivos como *Sala Cero*, dirigido por Pablo Coca desde 2007 hasta 2012 en el Museo Patio Herreriano de Valladolid, pensados directamente para ser utilizados como herramienta de trabajo en el desarrollo de los programas

educativos. Esta sala acogió diversos montajes como por ejemplo el llamado *Algo tendrás que decir*, a partir de los cuales, con el objetivo de iniciar un intercambio de información se invitaba a los visitantes a que dejaran sus comentarios sobre la pieza que más les gustase. Tal y como se señala en la Web del propio museo, esta iniciativa estuvo orientada a la “consecución de objetivos prácticos en la interacción del museo con el público y en su fidelización a largo plazo” (Patio Herreriano, s.a.)

El proyecto *Primer Proforma 2010*, comisariado y dirigido por los artistas Txomin Badiola, Sergio Prego y Jon Mikel Euba en el MUSAC de León, podría incluirse quizá dentro de esta categoría, ya que se trató de un taller con un componente formativo, llevado a cabo durante 40 días en las salas del museo por estos tres artistas junto a quince participantes estudiantes en su mayoría de Bellas Artes. El proyecto expositivo estaba conformado por esa experiencia procesual de trabajo en las salas (Badiola, Euba, Prego, 2012).

No obstante, al igual que en otros países europeos, diversos comisarios y artistas han realizado también exposiciones y proyectos que abordan de diferentes maneras reflexiones en torno a lo educativo a través de lo artístico. Por ejemplo, entre 2010 y 2011, en Manresa se puso en marcha el proyecto *Aprender de 'l escola – Manresa, Segle XX*, en el Espai Memories. Laboratorio S.XX del Museu Comarcal de Manresa. Este proyecto estuvo comisariado por la maestra y pedagoga Agnès Torras y el comisario Oriol Fontdevila y estuvo estructurado en varias actividades con las que se quiso trazar un recorrido por la historia de la educación en Manresa a lo largo del siglo XX, considerando los recuerdos de las personas y reflexionando, al mismo tiempo, sobre las formas de construir y de transmitir la memoria.

El Museo Reina Sofía entre el año 2014 y 2015 abordó el cruce entre el arte y la educación a través de dos muestras que adoptaban la educación como tema y de las diversas actividades realizadas de manera simultánea, que incluían visitas comentadas, programas educativos, seminarios y talleres. Una de ellas es la exposición *Playgrounds. Reinventar la plaza*, comisariada por Manuel J. Borja-Villel, Tamara Díaz y Teresa Velázquez y programada en el Museo Reina Sofía desde finales de abril hasta septiembre de 2014. Esta muestra giró en torno al potencial político, pedagógico, socializador y transgresor del juego cuando aparece vinculado al espacio público. (MNCARS, 2014b). La otra exposición, *Un saber realmente útil*, fue llevada a cabo entre octubre de 2014 y febrero de 2015 e “intentó situar la noción de pedagogía crítica como un elemento crucial en las luchas colectivas, así como

investigar la tensión entre la emancipación individual y la emancipación social a través de la educación” (MNCARS, 2015).

Otras propuestas las encontramos por ejemplo en el ciclo de exposiciones que la Fundació Miró de Barcelona presentó a principios de 2015 para ser desarrollado hasta el mes de junio de ese año en el Espai 13. Comisariado por el Colectivo Azotea, este ciclo expositivo se llamó *Lesson 0* y fue concebido como un proyecto transversal y de largo recorrido en el que coexistieron distintos formatos expositivos, cuya finalidad era favorecer la reflexión y el cuestionamiento del estado actual de la educación artística. Por eso, junto a la exposiciones, se desarrolló un programa de mediación pedagógica transversal conducido por Aída Sánchez de Serdio, Cristian Añó (Sinapsis) y Rachel Fendler, llamado *Pedagogías de fricción*, que tuvo como objetivo construir relaciones de forma negociada con y entre varios colectivos a partir de las propuestas que conforman el ciclo, generar debates, reflexión compartida y propuestas conjuntas de intervención (Fundació Miró, s.a.).

También en el contexto artístico español, a lo largo de los últimos años se han venido desarrollando también otros proyectos artísticos y expositivos en relación con escuelas. Por ejemplo, sobresalen tres de las ediciones del programa *Zona Intrusa*, llevadas a cabo entre los años 2007 y 2009 bajo la dirección del comisario Oriol Fontdevila junto a Mariló Fernandez y Francisco Rubio, miembros del colectivo La Fundició. El proyecto nació de la voluntad de acercar el arte contemporáneo a varios institutos de educación secundaria de Mataró, Barcelona y para ello fueron desplegados diversos dispositivos artísticos consistentes en un contenedor móvil y un programa de actividades con el que articular los contenidos de la muestra con las materias que se impartían en los centros (La Fundició, 2011)

En ocasiones estos proyectos artísticos-expositivos orientados al trabajo con escuelas han nacido bajo el soporte de museos o centros de arte, como es el caso del proyecto *Cartografiem-nos*, llevado a cabo en 2006, impulsado desde el Área de Educación y Acción Cultural de la Fundació Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma. Se trató de un proyecto trasversal e interdisciplinario desarrollado a largo plazo con alumnos de escuelas de infantil y primaria, que tenía por objetivo investigar y reflexionar sobre el territorio a partir de las herramientas que ofrecen las prácticas artísticas contemporáneas (Bauza, 2010).

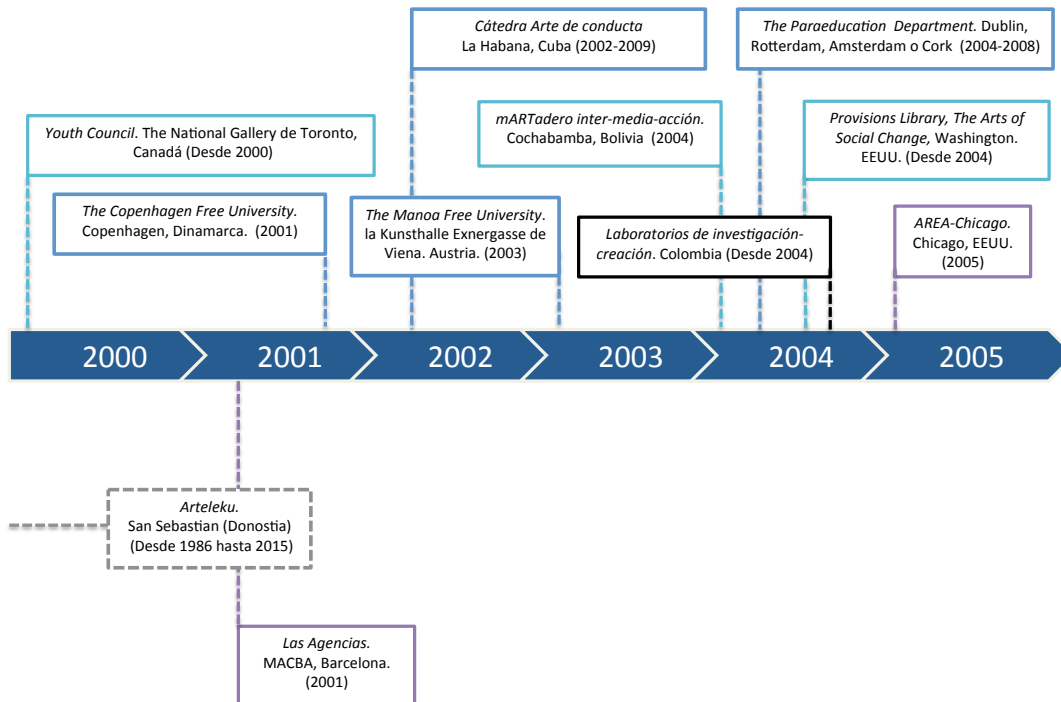
Otro ejemplo lo encontramos en la muestra *Esto no es una exposición*, llevada a cabo en 2008 por el comisario Carles Guerra, en el Centro de arte contemporáneo Huarte,

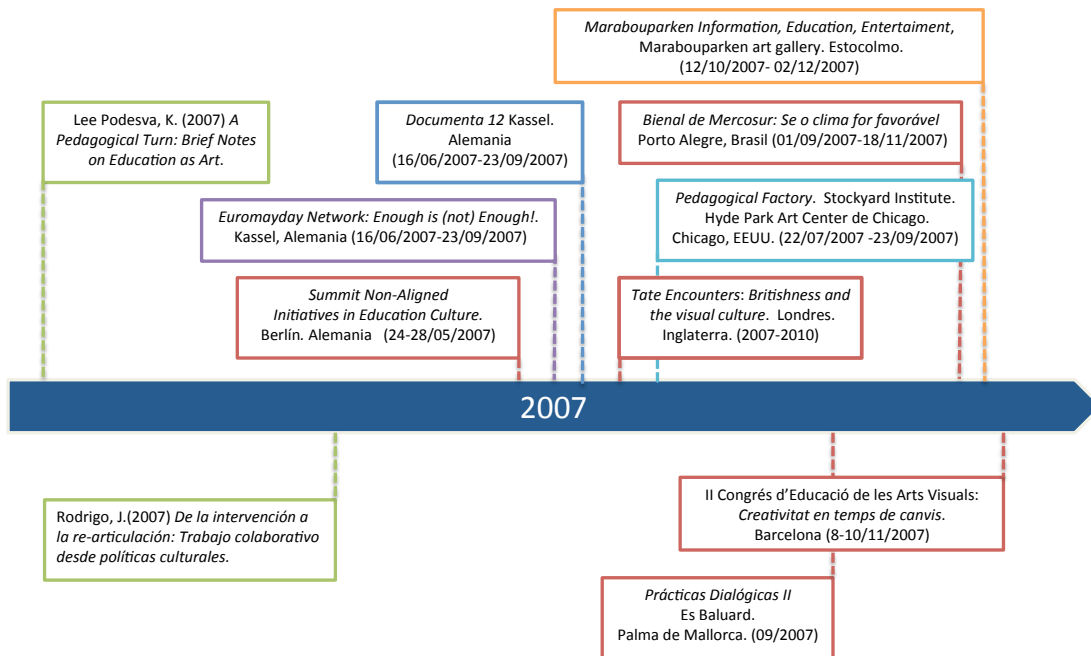
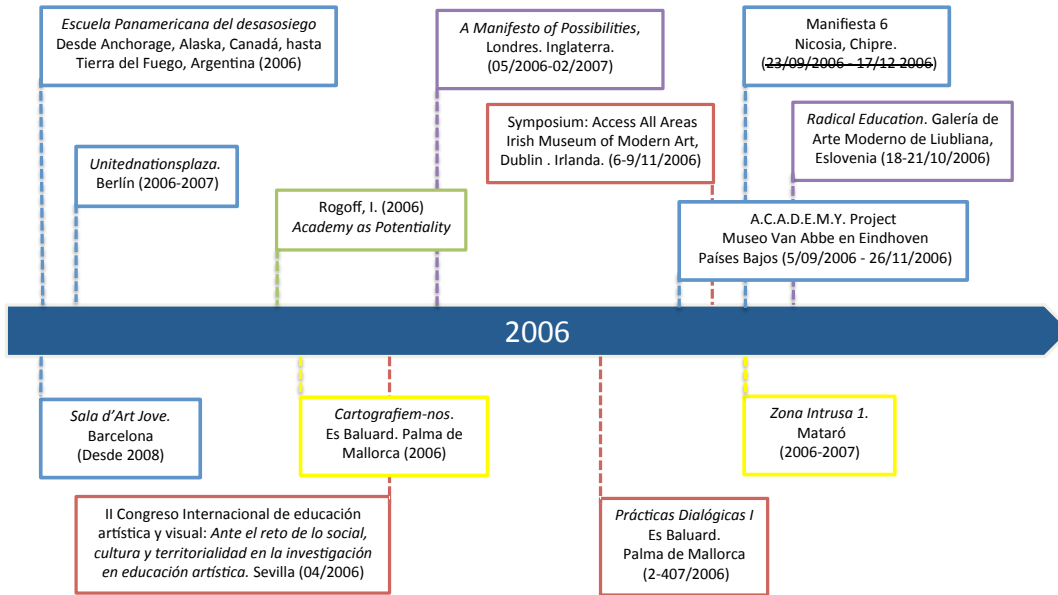
en Navarra, en colaboración con varios centros escolares. La muestra se articuló en torno a una lista heterogénea de tópicos destinados a ser discutidos, así como varias entradas más que ordenan y aglutinan fotografías, vídeos y documentos. Asimismo, en relación a la muestra se realizaron unas jornadas de debate en torno a las experiencias de carácter pedagógico llevadas a cabo en el marco la exposición, para las cuales se contó con la colaboración de Imanol Aguirre, Profesor del Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra y el grupo de investigación de dicho departamento *Edarte* (Centro Huarte, 2008).

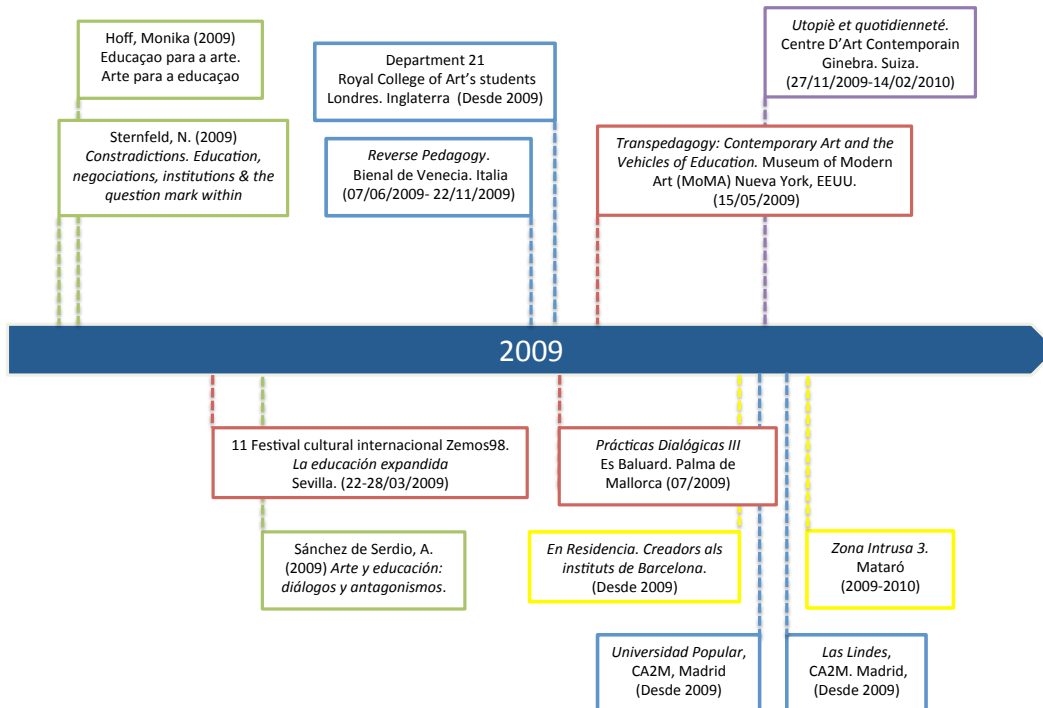
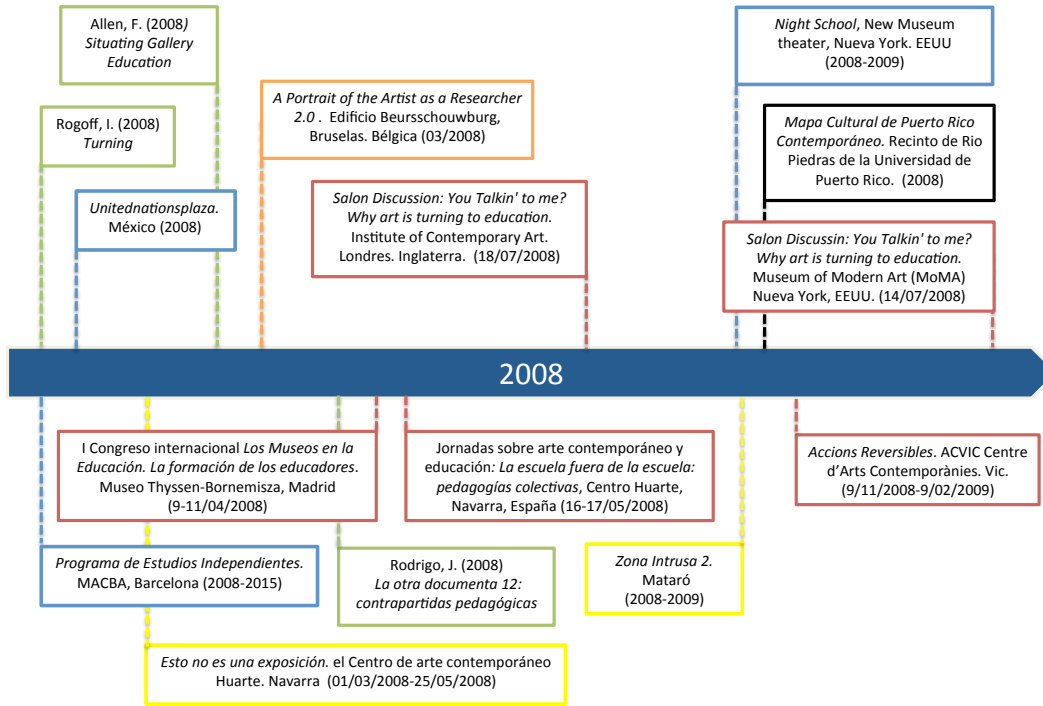
Desde el año 2009, el Instituto de Cultura de Barcelona y el consorcio de Educación de Barcelona, en cooperación con la asociación A Bao A Qu., la Sala Beckett, el Obrador Internacional de Dramaturgia y el Mercat de les Flors, se viene impulsando el desarrollo en diversas escuelas e institutos de Barcelona del programa *En Residencia. Creadors als instituts de Barcelona*. La propuesta de este proyecto es que diversos creadores, artistas, conciban proyectos inéditos para ser desarrollados junto a alumnos de ESO en los institutos, con la finalidad de generar diálogo, reflexión y estimular la innovación y la creatividad artísticas. Desde 2014, en Madrid, el proyecto *Levadura. Programa de residencias de creadores-educadores*, dirigido a desarrollar proyectos creativos en aulas de primaria, sigue un patrón muy similar.

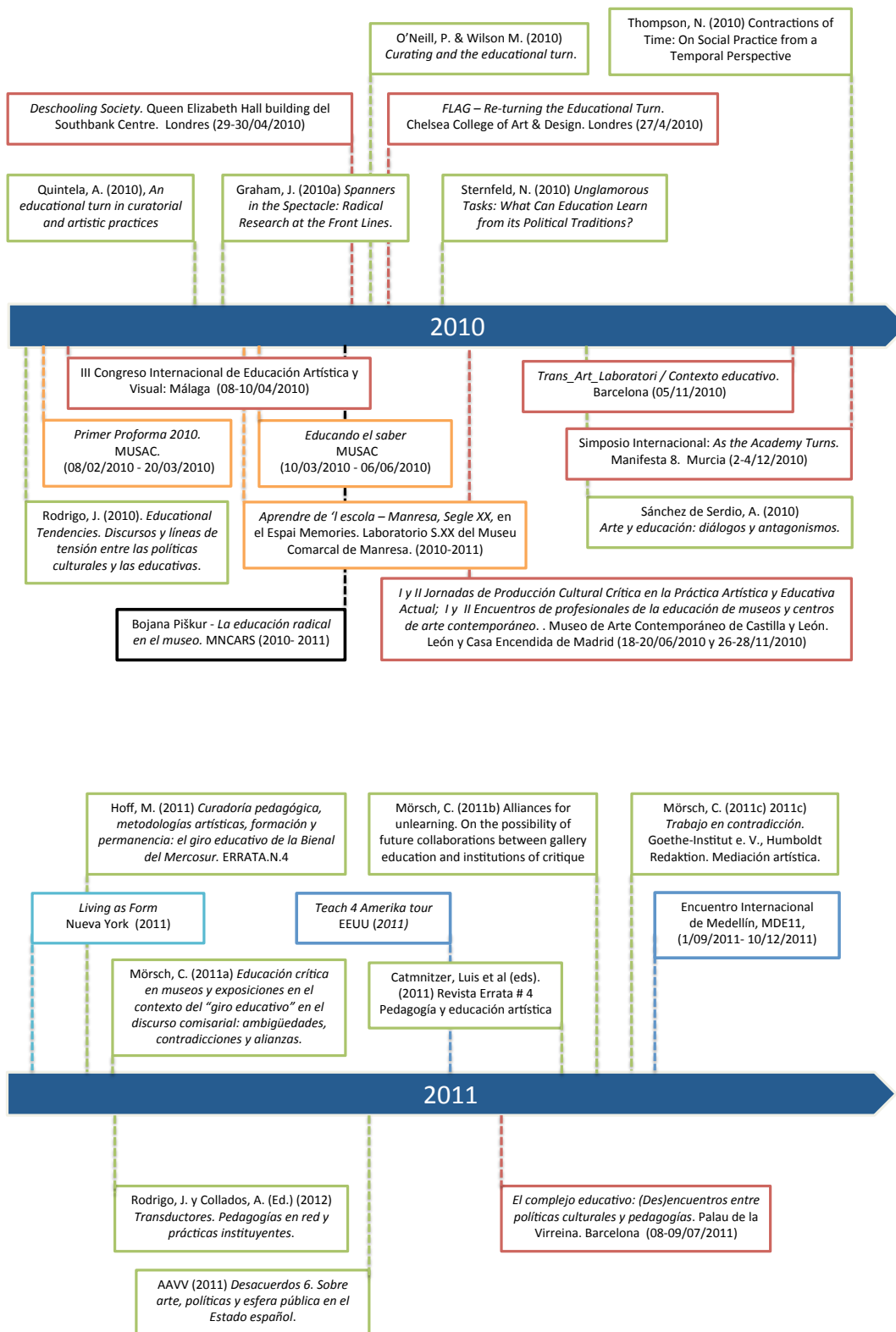
En definitiva, como acabamos de ver, a lo largo de estos últimos diez años, los formatos, métodos, programas, modelos, procesos y procedimientos educativos se han vuelto omnipresentes en las praxis tanto de comisariado, como de la producción de arte contemporáneo. Las prácticas discursivas y dialógicas como debates, charlas, coloquios o programas de educación se han situado en el centro de la práctica artística y comisarial contemporánea, lo cual no ha dejado de conformar un campo político lleno de tensiones y de controversias ya que las relaciones entre el campo del arte y el de la educación están plagadas de diferencias y reclamaciones entre unos y otros.

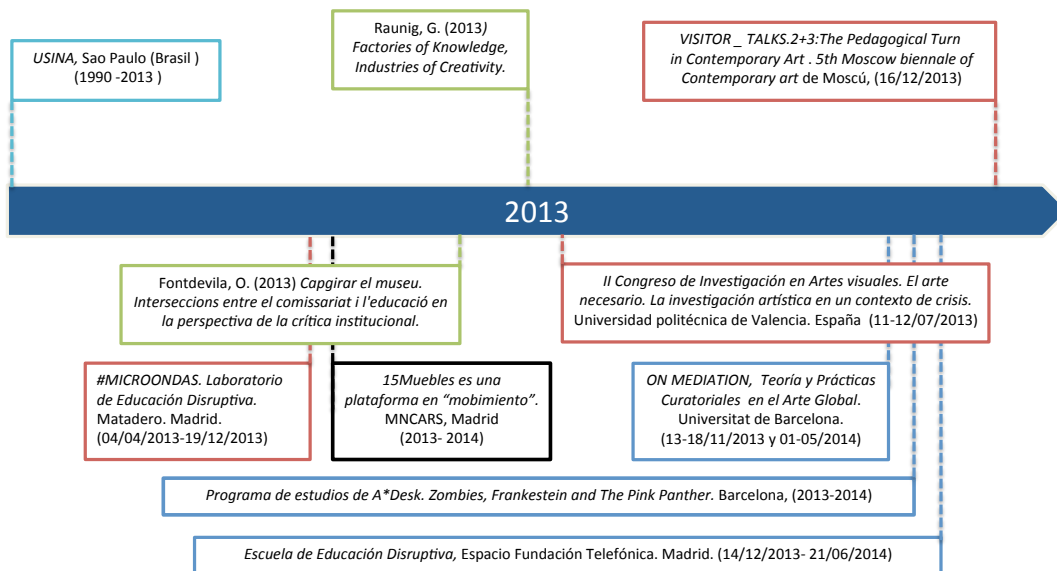
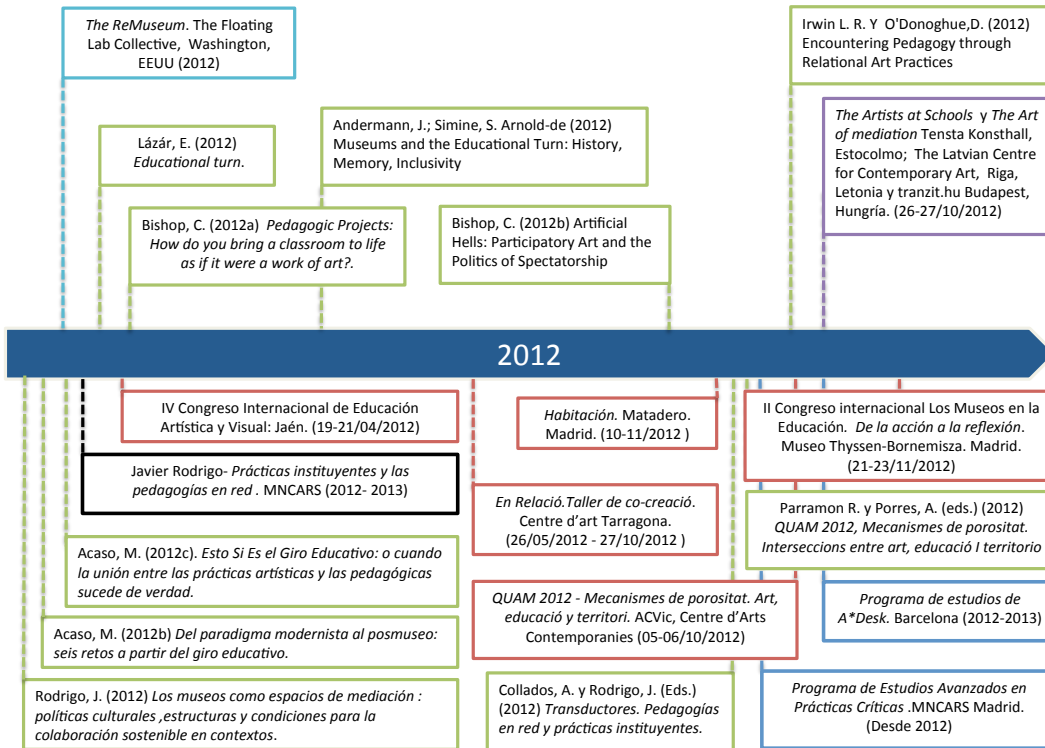
4.1.5. Cronología del giro educativo

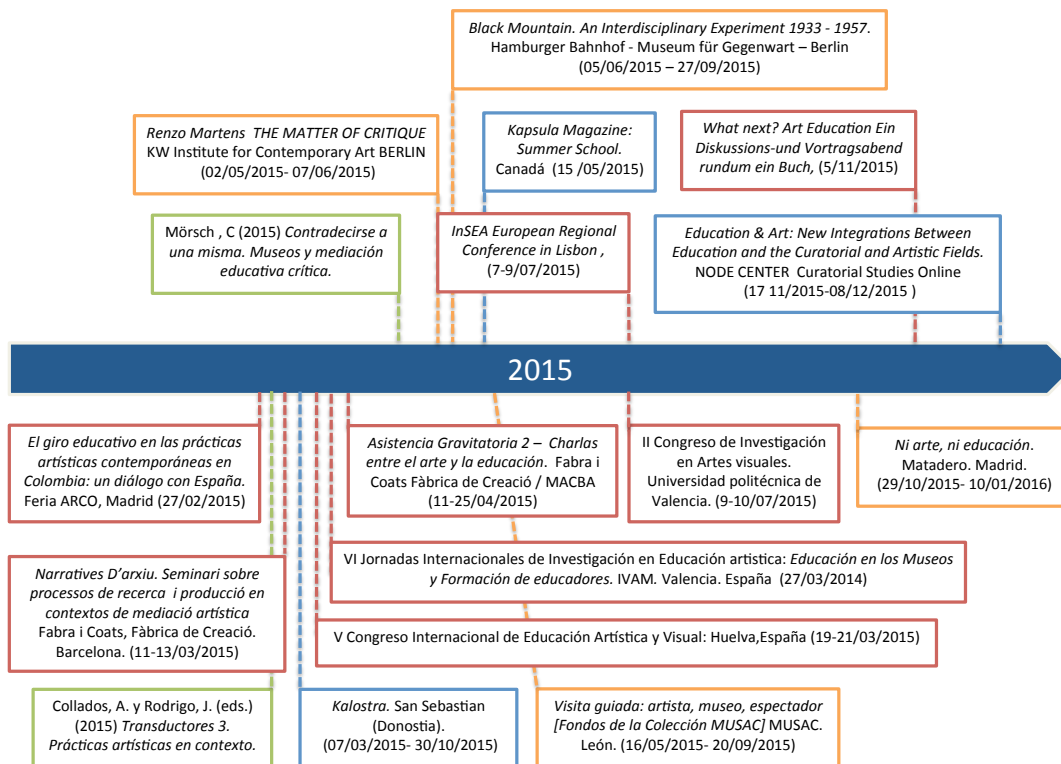
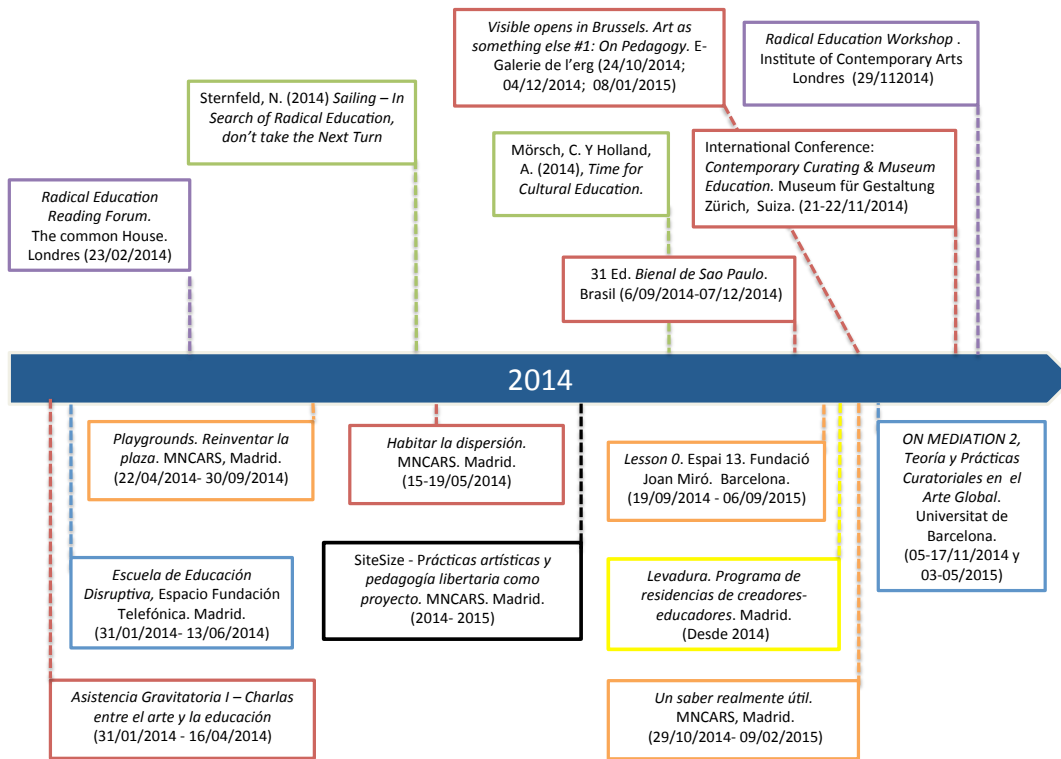












4.2. La crítica institucional y la institución de la crítica.

Desde la aparición de las vanguardias la crítica al sistema ha sido no sólo un asunto recurrente, sino también una necesidad irrenunciable, dado el carácter fagocitador, de un sistema que es capaz de imponer su propia lógica de forma obstinada, convirtiendo el gesto más combativo en una mera mueca. De ahí que quepa preguntarse si es posible subvertir a la institución y, en el caso de poderse, si es suficientemente eficaz la crítica institucional para dar la vuelta a las estrategias del poder desde el poder.

En sus diferentes etapas y desde finales de los años sesenta, la crítica institucional ha estado conformada por un conjunto de prácticas artísticas, que ponen en cuestionamiento e interpelan estética, política y teóricamente las funciones sociales, ideológicas y de representación de las instituciones culturales, fundamentalmente el museo de arte, aunque también las galerías y las colecciones, entendidas como espacios de acotación, “confinamiento cultural” (Smithson, 1972) y sumisión a la neutralidad del cubo blanco (O’Doherty, 1986).

La primera generación de crítica institucional, tal y como señala Brian Holmes (2006) incluyó a figuras como Michael Asher, Robert Smithson, Daniel Buren, Hans Haacke y Marcel Broodthaers. Estos artistas, a través de su trabajo, examinaron cómo los marcos ideológicos y económicos del museo estaban afectando a su propia actividad. Haciendo uso de diversas estrategias, estos artistas trataron de desvelar el entramado de intereses políticos y económicos y la falta de independencia del arte y de las prácticas artísticas dentro el marco institucional. En algunos casos, la disconformidad con la institución y lo que representa se tradujo en la creación de instalaciones en forma de museos imaginarios que parodiaban los dispositivos, contenidos y metodologías museológicas. Este es el caso del *Musée d’Art Moderne, Département des Aigles*, de Marcel Broodthaers, iniciado en 1968 y presentado en 1972 en la Documenta 5 de Kassel, en la *Section Publicité*.

En otros casos, como el de Michael Asher, en lugar de diseñar nuevos objetos de arte, trató de desvelar e intervenir en las condiciones institucionales, alterando los elementos arquitectónicos y equipamientos preexistentes. Sus proyectos, cuidadosamente pensados, preguntan insistentemente la lógica de determinadas estructuras y servicios de organización, descubriendo los elementos ocultos del funcionamiento de un museo. Por ejemplo, en 1969, Asher, intervino una sala de exposiciones en el *San Francisco Art Institute* cambiando la disposición de obras,

paredes y fachadas y en 1977, en el Van Abbemuseum, Eindhoven, empleó una serie de métodos de luz filtrada.

Lawrence Weiner, por su parte, puso en evidencia el sistema de producción y recepción de la obra de arte. Aludiendo al dispositivo relacional de la escultura minimalista, este artista hizo una declaración en 1969 en la que proponía: “1. El artista puede construir la pieza, 2. La pieza podría ser fabricada, 3. No es necesario que la pieza deba ser construida”, dejando que fuesen otros quienes tomaran las decisiones en cada nueva situación de instalación de sus piezas.

Daniel Buren, en 1973, en una muestra individual llamada *Within and Beyond the Frame*, llevada a cabo en la *John Weber Gallery* de Nueva York, abordó la cuestión del desbordamiento pictórico del marco y puso en tela de juicio la separación dentro/fuera del espacio expositivo. Otros como Hans Haacke, centraron sus críticas en las relaciones entre los agentes económicos, culturales y los del campo del arte. En 1971, Thomas Messer, director del Solomon Guggenheim Museum de Nueva York, decidió suspender la exposición monográfica de Hans Haacke titulada: *Systems*. El principal motivo para tal acción fue que la muestra contaba con una concebida para la ocasión, que llevaban por título: *Shapolsky et al. Manhattan Real Estate Holdings, A Real Time Social System, as of May 1*. En ella Haacke exponía las cuestionables transacciones del negocio inmobiliario de Harry Shapolsky entre 1951 y 1971, aludiendo desde el interior del museo al espacio urbano circundante²² y poniendo sobre relieve que el aspecto formal de la ciudad se ve continuamente transformado y moldeado mediante procesos sociales y económicos.

Según Hito Steyerl (2006), las reivindicaciones de los artistas de esta primera ola de la crítica institucional desafiaban la autoridad acumulada por el museo en el marco de los Estado nación y se basaban en una interpretación de las instituciones culturales como potenciales esferas públicas. En este sentido, la reclamación fundamental que se les hacía a las instituciones, en su mayoría financiadas por el estado, es que fuesen también un reflejo de la democracia representativa en la que estaban inscritas.

Para Benjamin Buchloh²³ (2004, citado por Holmes, 2006), el trabajo de estos artistas mantenía “una visión francfortiana del museo como institución ilustrada, dañada tanto

²² Descripción detallada de la obra en los catálogos *Hans Haacke: Unfinished Business*, op. cit., pp. 92-97; y *Hans Haacke: «Obra Social»*, Barcelona, Fundació Antoni Tàpies, 1995, pp. 70-75.

²³ Buchloh, B. (2004) *El arte conceptual de 1962 a 1969: de la estética de la administración a la crítica de las instituciones*. En: Buchloh, B. (2004). *Formalismo e historicidad. Modelos y métodos en el*

por el estado burocrático como por el espectáculo mercantil”. De ahí que sus obras se centrasen en el análisis de “aquellas instituciones sociales, surgidas primero de las leyes positivistas y la lógica de la administración, que determinan las condiciones del consumo cultural y en ellas se transforma la producción artística en instrumento de control ideológico y legitimación cultural” (Buchloh, 2004, citado por Expósito, 2013, p.15).

Como señala Expósito (2013), para estos artistas, las instituciones estaban determinando “las posibilidades que la obra tiene de significar, así como las condiciones bajo las cuales puede tener lugar la experiencia del espectador como sujeto individual y colectivo” (p.16). El problema es que limitaron obsesivamente su enfoque sobre el museo y el sistema del arte, creyendo que el salto de las paredes de la institución solo serviría para cerrar el conflicto en falso. Algo que Holmes (2006), no respondía a un interés de estos artistas por señalar a ambos, “como un límite auto-asignado a su práctica ni como fetichización del medio institucional”, sino que situaban su trabajo “como una práctica materialista consciente del contexto aunque con intenciones transformadoras que lo excedían.” No obstante, la crítica institucional puesta en juego por estos artistas, activaba la irresoluble tensión entre el deseo de convertir a la institución en un elemento potencial para la construcción de un conocimiento vivo, que pudiera traspasar sus fronteras y la conciencia de que ese espacio estético institucionalizado no dejaba de ser una trampa, ya que terminaba confinando esas obras en su interior.

El segundo periodo de crítica institucional se produjo, en los últimos años ochenta y durante los noventa. Entonces, los museos y las galerías fueron objeto de análisis, pero no sólo por los problemas que planteaban, sino por las soluciones que podían ofrecer. Para Steyerl (2006) esta crítica se enfrentó a las transformaciones de la esfera pública y sus modelos de representación, más simbólica que material. Bajo la influencia de los estudios culturales, el feminismo y las epistemologías postcoloniales, se desplazó de un examen crítico de la institución hacia una crítica de la representación.

Durante esta segunda fase de la crítica institucional, artistas como Renée Green, Christian Phillipp Müller, Fred Wilson o Andrea Fraser se ocuparon de examinar los lazos de la representación museológica con el poder económico y una ciencia colonial que configuraba una determinada forma de presentar al Otro. Gracias a la influencia

arte del siglo XX. Akal: Madrid. op. cit. p. 24.

del feminismo y la teoría postcolonial, a esta crítica se le añadió un “giro subjetivo” que fue lo que les permitió abordar las maneras en que las que la gubernamentalidad²⁴, “adopta la forma de ambivalencias dentro del sujeto, promoviendo una sensibilidad íntima a la coexistencia de múltiples modos y vectores de representación” (Holmes, 2006).

Por ejemplo, el trabajo de Renée Green, orientado por la crítica poscolonial e institucional, dirigió sus reflexiones a cómo se articulan las representaciones etnográficas y antropológicas en los textos, las imágenes y las colecciones museográficas. En este sentido, con su obra *Neutro/Natural*, Green abordó en 1990 cómo las imágenes del mundo, que son cualquier cosa menos neutral y natural, se construyen a través de sistemas particulares de representación. Las obras del artista afro-estadounidense Fred Wilson, suponen una reflexión crítica sobre cómo se representa la historia en los museos y las realidades políticas que estas formas presentar la historia por lo general ayudan a olvidar (Kravagna, 2008). Por su parte, Andrea Fraser, a través de la performance trata de poner en cuestión el papel del artista y su relación con las instituciones y el mercado y critica la voz oficial del museo, haciendo referencia a lo que las grandes instituciones de arte esperan de sus visitantes. En este sentido, en 1989, a través de su obra *Museum Highlights: A Gallery Talk*, adoptando la apariencia de una docente ficticia llamada Jane Castleton, Fraser parodiaba las habituales descripciones llevadas a cabo habitualmente por las educadoras de museos, tratando de poner de relieve las relaciones de clase y de género inherentes a las estructuras e historias de las instituciones artísticas (Fraser, 2005a)

Sin embargo el problema de estas prácticas es que continuaron concibiendo al museo como el lugar y la plataforma necesaria para el arte. Tal y como señala Holmes (2006), este tipo de crítica se resolvía en forma de meta-reflexiones sobre los límites de las prácticas mismas y para ello realizaban escenificaciones o imitaciones de los dispositivos del propio museo, en el marco de unas instituciones-empresa cada vez más enfocadas al mercado que tenían el poder de fagocitar y neutralizarlo todo. En este sentido, como señala Hito Steyerl (2006), el intento de generar una diversidad representativa mayor, contribuyó a crear nichos de mercado, perfiles de consumidor especializado, sin lograr demasiados cambios estructurales. Además, la clausura de

²⁴ La Gubernamentalidad es un concepto desarrollado por Michel Foucault, para referirse al entrelazamiento estructural del gobierno de un Estado con las técnicas de gobierno del sí mismo en las sociedades occidentales. Véase: Foucault, M. (1999) *El nacimiento de la biopolítica*, En: Foucault, M. (1999) *Estética, ética y hermenéutica, Obras Esenciales*. Barcelona, Paidós, Vol. III.

estas investigaciones críticas en el seno de estos museos, complicó enormemente la posibilidad de que estas prácticas pudieran mantenerse a salvo de sus propias acusaciones (Holmes, 2006)

Esto condujo a que Andrea Fraser, en su famoso ensayo *From the Critique of Institutions to the Institution of Critique*, evidenciara la cooptación progresiva de la crítica institucional por parte de las propias instituciones y apuntase a la imposibilidad de adoptar una posición crítica situada al margen de la institución, frente al museo corporativo y al mercado global del arte, ya que esta forma parte del cuerpo social. “La institución somos nosotros”, señala Fraser:

Al igual que el arte no puede existir fuera del campo artístico, tampoco nosotras podemos existir fuera del campo del arte, al menos no como artistas, críticos, curadoras, etcétera. Y lo que hacemos fuera del campo, en la medida en que permanece fuera, no puede tener efecto alguno sobre él. De manera que, si no hay un afuera para nosotras, ello no se debe a que la institución esté herméticamente cerrada o porque exista como un aparato del mundo totalmente administrado o porque haya crecido hasta ser omniabarcadora en su tamaño y alcance. Se debe a que la institución está en nuestro interior, y de nosotras mismas no podemos salir. (...) Con cada intento de evadir los límites de determinación institucionales, para abrazar un afuera, ampliamos nuestro marco y traemos más mundo dentro de él. Pero nunca escapamos (Fraser, 2005b, p.282-283).

Para Fraser, debido a que la institución del arte se internaliza, se encarna, y es realizada por individuos, la cuestión es reflexionar acerca de qué tipo de institución somos, qué tipo de valores institucionalizamos y a qué formas de práctica aspiramos. En este sentido, no se trata tanto de criticar a la institución, sino de crear instituciones críticas a través del auto-cuestionamiento y la auto-reflexión. Entre tanto, la institución-arte no debe ser vista como un campo autónomo, separado del resto del mundo, de la misma manera que nosotros no estamos separados de la institución.

Sin embargo, para Holmes (2006), Fraser mezcla “el análisis determinista de Bourdieu de los campos socioprofesionales con el deseo foucaultiano de alejarse de uno mismo”, constituyendo una postura que no es sino el cierre en bucle de la crítica con implicaciones diversas para las instituciones: “complacencia, inmovilidad, pérdida de autonomía, capitulación frente a la distintas formas de instrumentalización”. Igualmente Raunig (2007) señala como problemática “la autocrítica autocomplaciente que sustancializa la propia implicación en la institución, eliminando cualquier posibilidad transformadora”. En este sentido, al igual que Holmes, Raunig considera

que se produce en este enfoque “una malintencionada comprensión” de las teorías foucoltianas del poder, cuando se interpreta que es imposible resistir al poder omniabarcador de ciertos dispositivos, y se hace también una interpretación errática y hermética de la teoría de campos de Bourdieu, a partir de la cual se refuerza lo establecido, lo organizado, como única posibilidad inamovible. Para Fraser, tal y como señala Raunig (2006): “el arte es y seguirá siendo autónomo, su función se circunscribe a su propio campo”.

4.3. Nuevas formas de institucionalidad.

Brian Holmes (2006), dando por muerta a la vía establecida por las dos primeras fases de crítica institucional, alude al deseo y la necesidad de ir más allá. Es entonces cuando hace referencia a una tercera fase de crítica institucional, como un cambio en la forma en la que antes conocíamos a la esfera pública, transformada extensamente por los contextos y modos de producción cultural e intelectual desarrollados en el siglo XXI. Con ese cambio, Holmes señala un nuevo período en el que la noción de *transversalidad*, basada en la circulación entre disciplinas, sirve para teorizar los agenciamientos heterogéneos que posibilitan conexiones entre actores y recursos del ámbito del arte con proyectos y experimentos que se articulan más allá de sus fronteras. Esta transversalidad contribuye a que movimientos sociales, asociaciones políticas, universidades autónomas, centros sociales, trabajadores culturales, artistas, y otros tipos de colectivos desarrollen proyectos que adoptan modalidades de trabajo en red, pongan en juego la circulación de saberes críticos de forma colectiva y realicen investigaciones extradisciplinarias precisas con las que traspasar los límites de una disciplina artística o académica. Según este autor, se trata de la superación de los viejos problemas relacionados con “la clausura de las disciplinas especializadas, la parálisis intelectual y afectiva y la alienación de cualquier capacidad de establecer procesos democráticos de toma de decisiones que dicha clausura provoca” (Holmes, 2006).

También Gerald Raunig (2006), en un texto llamado *Prácticas instituyentes. Fugarse, instituir, transformar*, alude a la clausura y a la imposibilidad de hacer ataques efectivos a la gubernamentalidad del presente por parte de las estrategias adoptadas en las dos primeras fases de la crítica institucional, tanto de intervención distanciada como de intervención deconstructiva en la institución. El problema de estas dos fases

es que no se plantean cuestiones que tienen que ver con la búsqueda de líneas de fuga que pudieran proporcionar alguna salida al auto-confinamiento en el que estaban insertas. Las dos primeras fases de la crítica institucional, según este autor, guardaban un parecido en cuanto a que ambas se situaban en los límites de los cánones de la historia del arte y de la crítica del arte. Sin embargo, también había algo que las distinguía: las circunstancias político-sociales que las rodeaban. Es ahí donde Raunig ve una posible vía para pensar el problema de otra manera, considerando que la crítica institucional no debería fijarse tanto en el ámbito del arte y sus reglas cerradas, sino en la ampliación de su desarrollo en relación a los cambios sociales, tratando de encontrar y establecer alianzas con otras formas de crítica dentro y fuera del ámbito artístico.

A partir de esta extensión del trabajo de examen institucional, Marta Malo (2004) reivindica el papel de Félix Guattari, que fue quien precisamente acuñó el término “análisis institucional” hacia 1964/1965, en una sesión del Grupo de Trabajo de Psicología y de Sociología Institucionales, reunido en torno a François Tosquelles entre 1960 y 1965. Con este análisis institucional Guattari señala dos necesidades. Por un lado, ir más allá del análisis intramuros que proponía la psicoterapia institucional desarrollada por la corriente de Daumezon, Bonafé y Le Guillant en los tiempos de la Liberación francesa. Por otro, la conveniencia de situarse frente a la especialización de la práctica analítica llevada a cabo por una persona o grupo “experto” investido de un extraordinario poder, favoreciendo el desarrollo de un proceso surgido de lo que él denomina como “agenciamientos de enunciación analíticos”²⁵, dependientes de una cierta articulación social, económica, institucional, micropolítica. Desde este punto de vista, tal y como señala Malo, el análisis institucional tomará la transdisciplinariedad, la transversalidad, el pensamiento colectivo, la reflexividad y dialogicidad como principios vertebradores y tendrá en cuenta a los movimientos sociales como agenciamientos de enunciación analíticos privilegiados, incluyendo en ellos los feminismos, grupos de estudio e investigación militante.

No obstante, la creación de estos lazos debería tener como trasfondo, según Raunig (2007), no sólo la idea de un intercambio transversal, como señala Brian Holmes, sino que a su vez, debería ir más allá de la imaginación de espacios libres de institución para reformularse como actitud crítica y como práctica instituyente permanente, como

²⁵ Beillerot, J. (1981) *Entrevista a Félix Guattari*, En: Guattari, F. et al, (1981) *La intervención institucional*, Mexico: Folios. pp. 111-113.

un constante empezar de nuevo. En este sentido, para este autor resulta necesario recomponer una nueva genealogía conceptual diferente en torno a la crítica, que parta de un concepto de fuga actualizado con el que poder observar con más precisión la cuestión de la institución. Así, Raunig (2006) retoma las nociones de gubernamentalización y la crítica, entendida como *el arte de no ser gobernado de tal forma*, desarrolladas por Foucault en su texto *Qu'est-ce que la critique?*²⁶, ya que estas permiten la reflexión en torno a la relación contemporánea entre la institución y la crítica. Foucault en ese texto desplaza la lucha por un afuera, la fuga de lo establecido en la negación del *no ser gobernado en absoluto*, a una fuga a la estructuración, a una lucha constante en el plano de la permanencia para *no ser gobernado de tal forma*.

El problema, es que la cuestión de la institución “va más allá de su consideración como estructura del estado o como elemento de un sistema dominante-represivo y se traslada al terreno de la crítica al Estado y al capitalismo” (Raunig (2007)). En este contexto, los movimientos sociales y las organizaciones revolucionarias se mueven en la tensión permanente entre el no llegar a ninguna parte sin las instituciones y el riesgo constante de ser cooptados por nuevas formas de estructuración y clausura en la institución. No obstante, a este autor le parece necesario constituirse antes de instituirse y para evitar el carácter fijo del poder constituido, es necesario un poder constituyente que implique en diferentes contextos, diferentes formas de institución, pero también distintos formatos de participación, colectivos, múltiples, en un proceso sin fin, en una revolución que nunca acaba.

Según Toni Negri (2015) la multitud puede a la vez ser poder constituido sin dejar de ser poder constituyente. Consciente de las contradicciones que históricamente han lastrado los movimientos revolucionarios, lo que plantea Toni Negri, es que para evitar que la revolución realice un giro que les vuelva a llevar a su punto de partida, no se ha de instaurar nunca un poder regulado sino que la multitud ha de “crearse” en un incesante proceso de “producción de lo común”, esto es, de instauración de dinámicas y espacios ajenos al control del poder constituido y que, por su naturaleza y voluntad constituyentes, no serían sino focos de vigilancia y resistencia activa (pp.27-29)

²⁶ Foucault, M, (2006) *¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung)*. En: Foucault, M. (2006) *Sobre la Ilustración* Madrid, Tecnos, pp. 3-52. Este ensayo consistió originalmente en una conferencia pronunciada en la Société Française de Philosophie el 27 de mayo de 1978, titulada *Qu'est-ce que la Critique?*, posteriormente publicada en el *Bulletin de la Société française de Philosophie*, año 84º, núm. 2, abril-junio de 1990, pp. 35-63.

En relación a la generación de nuevas formas de institucionalidad, Marcelo Expósito (2008) señala el deslizamiento realizado por el proyecto *transform*, como un ejemplo de la búsqueda de formas “híbridas y monstruosas” con las que superar la polémica sobre las relaciones entre “instituciones” y “movimientos” (pp.18-19). En este sentido, Expósito señala que un tipo de institución como este permite constituir, desde abajo, redes de producción intelectual cooperativas y transnacionales, señalando una serie de “líneas de fuga que se disparan hacia configuraciones y agenciamientos inesperados entre sujetos, instituciones, colectivos, con un grado de visibilidad menor o más capilar” (p. 23). Otro ejemplo es la Universidad Nómada (2008), que señala que sus intereses apuntan hacia la posibilidad de poner en juego la reinención continua de una forma de *institución de movimiento*, multimodal, un dispositivo institucional híbrido y monstruoso. Un dispositivo que obliga a poner en red recursos e iniciativas muy heterogéneas y contradictorias, extrañas e incluso aparentemente incongruentes entre sí, contribuyendo a generar “posibilidades de creación intelectual y de acción política colectiva”.

Al respecto, Kastner (2007), alerta que para evitar caer en posiciones constituidas, fijas, resulta importante generar prácticas instituyentes (auto) reflexivas y deliberativas que, “sin ser víctimas en el proceso de una auto-hipnosis colectiva”, ataquen el proceso mediante el cual se hace irreconocible la dimensión instituyente ya que precisamente esa negación y encubrimiento ha sido uno de los pilares fundamentales del poder naturalizador del *statu quo* neoliberal. Un contexto neoliberal, que está marcado hoy por el desarrollo de una industria cultural, basada, por un lado, en la precarización como parte creciente de las técnicas de normalización gubernamental (Lorey, 2008, p.70), que tiene su reflejo en el desarrollo de estructuras de trabajo flexibilizado en el marco de proyectos temporales o formas de trabajo *Freelance* (Steyerl, 2008, p186) y por otro, en la producción de creatividad, como un proceso serializado dirigido a la fabricación mecanizada de bienes de entretenimiento y consumo (Raunig, 2008, pp.32-34).

Holmes (2007, citado por Zepke, 2007), insiste que todo cuando hace referencia a la tercera fase de la crítica institucional no es arte sino política y sugiere que, aunque los proyectos que se desarrollan en ese marco pueden evocar “el libre juego de las facultades y la experimentación intersubjetiva que caracterizan al arte moderno”, al mismo tiempo subordina tales experimentos a la labor política de identificación del uso espectacular o instrumental, cómplice con el capitalismo, que de forma habitual se hace “de la libertad subversiva del juego artístico”, lo cual, como apunta Zepke, incluye

hoy a todas las instituciones que se dedican a modular las sensaciones del mercado. Por su parte, Guattari (1996²⁷, citado por Zepke,2007) considera que la práctica política comienza como “arte”, cuando es entendido como la producción de sensaciones mutantes que aún no han sido capturadas por la institución. En cualquier caso, como señala Zepke, no hay un afuera del capitalismo y la alteridad corre el riesgo permanente de ser homogeneizada. De ahí que el valor del arte sea la producción de vectores disidentes de subjetivación. En este sentido, la propuesta de Kastner (2008), siguiendo a Hito Steyerl, es “tomar la crítica institucional como un nuevo movimiento social”, capaz de cuestionar su propio rol dentro del sistema artístico en relación a cuestiones sociopolíticas e ir más allá de los límites de instituciones como galerías o museos. En consecuencia, la crítica institucional pasaría a ser entendida como una crítica de las instituciones de la sociedad capitalista en su conjunto; como un movimiento que no sólo opera dentro del mundo del arte, sino que se vincula con las luchas de los movimientos sociales que están fuera de él, como una crítica a la cultura corporativa o de la celebridad, tal y como indica Isabelle Graw (2004, citada por Kastner, 2008, p.195).

No obstante, como señala Javier Rodrigo (2013), resulta necesario analizar también de forma crítica la visión occidentalista y euro-céntrica de la crítica institucional y las prácticas instituyentes, para evitar que estas terminen generando un universalismo o internacionalismo hegemónico de la crítica institucional (Kaster, 2008) y por extensión, también de las prácticas instituyentes y las nuevas nociones de institucionalidad. En este sentido, pueden recuperarse las reflexiones de Encarnación Gutiérrez Rodríguez (2006) en torno a la adopción de metodologías postcoloniales y feministas en contacto con la investigación militante, ya que supondría entre otras cosas la negociación transversal entre diferentes posiciones, voces y lugares, cuestionando la posición de objetividad y evitando la incorporación “de la voz del otro” como un mero añadido a la sintaxis hegemónica. De acuerdo con esto, como señala Rodrigo (2013) la recuperación de aproximaciones “desde la descolonización, epistemologías blandas o *Queer* y políticas de afectividad” a la hora de plantear espacios de discusión sobre prácticas instituyentes y nueva institucionalidad, posibilitarán “desbordar también el marco discursivo desde donde se posicionan los autores antes citados [Raunig, Kastner, Holmes, etc.]”.

²⁷ Guattari, F. (1996) *Institutional Practice and Politics. An Interview by Jacques Pain.*, En: Guattari, F. (1996) *The Guattari Reader*. Blackwell Publishing, Oxford. pp.122-140.

Por otra parte, Rodrigo (2013) cita a Sánchez de Serdio para señalar la necesidad de recuperar “los antagonismos internos, los conflictos y fricciones de estos grupos, las políticas situadas con sus tensiones, para generar descripciones no apologéticas y acercamientos a políticas sobre lo concreto” (Sánchez de Serdio, 2010b) y evitar así el carácter el prescriptivo que a veces acompañan a los discursos de la crítica institucional.

En el marco de instituciones artísticas públicas del contexto español, uno de los museos que de manera más evidente e influyente afirma su voluntad de poner en práctica nuevas formas de institucionalidad es el del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS), cuyo director desde 2008, Manuel Borja-Villel, abordaba este asunto en el editorial del segundo número de la revista *Carta*, editada en 2011 por el propio museo. En este texto, titulado *Hacia una nueva Institucionalidad*, el director señalaba que en un contexto como el actual, frente a la dinámica instrumentalizadora de las franquicias de las industrias creativas, resulta necesario replantear la institución desde un ámbito de lo común, incorporando “la multiplicidad de singularidades” que construyen una esfera pública al margen de la estatal o la privada. Para Borja-Villel (2012), la idea es pensar en una nueva esfera institucional cuya dimensión política esté basada en la organización de espacios supranacionales, de trabajo en red, a través del cual poder hacer frente al mercado global. Esta red, según el director del MNCARS, respondería a “estructuras horizontales e instituyentes, en las que todos tienen voz y en las que la norma se negocia de un modo compartido. (...) Es la manifestación del disenso, el cultivo de la multiplicidad que pone en cuestión la autoridad y la legitimidad de unas voces sobre otras” (p.2).

De lo que se trata, según afirma el director (2011) es de ensayar modelos de mediación que impliquen formas de relación solidarias con las que cambiar la habitual “narración lineal, unívoca y excluyente, por otra plural y rizomática en la que las diferencias no se anulen, sino que queden entrelazadas”. Además, Borja-Villel afirma que desde esta institución lo que se pretende es transgredir los géneros y cánones establecidos, ampliar la experiencia estética más allá de la mera contemplación e incorporar proyectos que no se reduzcan al ámbito institucional y tampoco se agoten dentro del circuito del arte (pp.1-2). En consecuencia, las líneas de fuga que desde esta institución están siendo puestas en juego para evitar ser cooptado por un sistema basado en la especulación y el espectáculo, tienen que ver con un replanteamiento de la autoridad y el papel ejemplar del museo a través de diferentes estrategias:

¿El riesgo cómo se evita? Primero creando estas estructuras que son de muy difícil absorción: La Red, Los Comunes o La Internacional, a otro nivel, generan otro tipo de dinámicas de fuera a dentro. En Barcelona cuando se empezó a hablar del modelo MACBA, se empezó a crear una cierta etiqueta, con lo cual comenzó a ser bastante complicado hacer nada. ¿Qué diferencia había con el Reina? El Reina tiene algo de ciudad en el sentido decimonónico de la palabra, donde hay barrios distintos que antagonizan, que tienen diversos ritmos... y eso hace que sea bastante más compleja su absorción. De hecho, estos seis últimos años hemos hecho cosas bastante extremas, digamos, para ser un museo nacional, un museo donde, a pesar de tener autonomía, hay una relación muy clara y dependes directamente del Ministerio de turno o con las estructuras de poder de un estado. Y justamente, el que hayamos podido hacer eso, es que hay espacios que son invisibles. (...) Se trata de crear estos intersticios que dificultan de un modo bastante importante la absorción (Entrevista a Manuel Borja-Villel, 30 de diciembre de 2014).

En este sentido, entre las estrategias puestas en marcha, tal y como señala en director en otro de los editoriales de la mencionada revista, se encuentra la presentación de la colección desde múltiples formas de relación. Otra es la creación de un archivo de lo común que no responde a una genealogía de poder, ni ordena jerárquicamente los saberes de la sociedad, sino que favorece la creación de conocimientos compartidos, compuesto por bienes que nos pertenecen a todos, al ser un museo público, de los cuales el museo es únicamente su custodio. Asimismo el máximo dirigente del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía señala que el museo está ensayando protocolos de actuación, organizando una red heterogénea de trabajo con colectivos, movimientos sociales, universidades, etc., a los que reconoce en términos de igualdad como sujetos políticos e interlocutores válidos a la hora de negociar, “definir los objetivos y administrar los recursos (...), cuestionar el museo y generar ámbitos de negociación no meramente representativos” (Borja-Villel, 2011, pp.1-2).

Un nivel más amplio que hemos ido ensayando en el Reina es el cuestionamiento profundo de la institución, que tiene que ver con el saber, con la transmisión, con cómo se generan, cómo los compartimos. Y ahí, más allá del Programa de Estudios Críticos, que obviamente son importantes, o más allá de los programas propiamente del Departamento de educación, yo creo los dos elementos más radicales que se han hecho en el museo tienen que ver con la Red de Conceptualismos del Sur y todo lo que implica otra forma de generar archivo, comunidad, conocimiento y al fin y al cabo la clasificación, las formas de saber. Luego, todo el trabajo que arranca en el MACBA y en los últimos años de la Tapies y que tiene que ver con el trabajo con colectivos, con comunidades que han tenido diversas formas de complejidad. (...)Y esto se ha ido desarrollando a través de la Red y del trabajo con la Fundación de los Comunes, que

es bastante más complejo de lo que se ve y se explica. Luego tiene una dimensión más de reflexión y de crear modelos con el Programa de Estudios Críticos. Para resumir, estaría todo el cuestionamiento de los propios dispositivos en las exposiciones temporales, donde se van generando modelos que luego se aplican a la colección, que por sí misma es un gran dispositivo “pedagógico”. Luego el trabajo con diversos colectivos y después, por supuesto, el trabajo de generar modelos de investigación de otras formas de entender la pedagogía (Entrevista a Manuel Borja-Villel, 30 de diciembre de 2014).

No obstante, por lo general, las grandes instituciones nacionales como esta tienen una posición poderosa dentro del sistema del arte y operan como actores globales en el mercado del arte, de manera que muchos de los proyectos que generan se ven envueltos en especiales contradicciones. Tal y como señala Carmen Mörsch (2011a), su potencial crítico está particularmente expuesto a los peligros de apropiación e instrumentalización neoliberal dentro de la sociedad del conocimiento y la concomitante revalorización de las habilidades blandas dentro de la sociedad. Además ocurre que la presentación como progresistas y socialmente responsables de estas instituciones, suele dejar sin cambios las lógicas de funcionamiento interno de carácter jerárquico y socialmente menos conscientes (pp.9-10).

4.3.1. La posibilidad de generar una nueva institucionalidad a través de la función transformadora de la educación en museos o centros de arte.

Relacionado con la idea apostar por otras formas de entender la pedagogía y las nuevas formas de institucionalidad, conviene recordar, como señala Javier Rodrigo (2013), que “las pedagogías críticas también tienen sus genealogías en relación a movimientos sociales, feminismos, nuevos modelos de repensar sobre lo común y sobretodo una crítica profunda a la institución escuela y la sociedad disciplinaria”. En consecuencia, como sugiere este investigador, resulta oportuno recuperar a nivel histórico, las prácticas educativas y de pedagogías relacionadas con la crítica institucional, así como en las líneas actuales de mediación y educación artística de corte crítico, deconstructivo y transformador, a las que alude Carmen Mörsch (2009; 2011a; 2015).

Janna Graham (2010b), en su texto *Between a Pedagogical Turn and a Hard Place : Thinking with Conditions*, recupera la noción de autonomía política desarrollada Félix Guattari ²⁸, el cual señala que para resistir a las formas actuales de la instrumentalización de la cultura y la educación, llevadas a cabo por las fuerzas económicas y gubernamentales coercitivas, resulta necesario ir más allá de un tipo de autonomía política concebida como un “afuera”, tal y como se entiende la autonomía del arte. En consecuencia, de lo que se trata es de pensar esa autonomía no como algo relativo a actos o actores excepcionales e individuales, sino como una práctica colectiva que va más allá de cualquier idea fija en torno a una profesión, campo de especialización o conjunto de habilidades. Esta autonomía política trata además de eludir los imperativos de la producción, la verticalidad de las instituciones y las trampas de la representación a través de la producción continua de intercambios, el establecimiento de puntos comunes y la búsqueda de vías de transformación colectivas. Para reforzar esta idea, este autor sugiere la existencia de una serie de formas de investigación y pedagogías comprometidas con el trabajo transversal entre instituciones, movimientos sociales y estrategias artísticas, como una apuesta por la recuperación del trabajo crítico llevado a cabo dentro de las instituciones, frente a la repetición de tareas, roles y deseos aislados de la sociedad y “frente a las fuerzas que tratan de vincular la creatividad a la producción de subjetividades alienadas y explotadas, sin importar dónde éstas se encuentran” (Guattari, 2007, citado por Graham, 2010b, pp.127-128).

En relación a esto, Graham, igual que Marta Malo, antes aludida, hace referencia al potencial de las estrategias de investigación descritas por los movimientos sociales como "investigación militante" para los proyectos que tratan de comprometerse con un tipo de trabajo artístico social consecuente y significativo políticamente. En concreto señala dos genealogías de investigación militante especialmente instructivas. Una de ellas está localizada en la conjunción entre la formación intelectual y la lucha popular. En concreto se refiere al movimiento llevado a cabo por una serie de investigadores sociológicos en el marco de Investigación Acción Participativa, que se apartaron de su campo de especialización para volver a colocar su trabajo en relación con las luchas sociales y políticas concretas. La confluencia de escuelas críticas de investigación y pedagogía social ²⁹ a finales de la década de 1970, puso en primer término las

²⁸ Félix Guattari, 'Looking back on the Brazilian Journey'. Suely Rolnik (ed.), *Molecular Revolution in Brazil*. Semiotext (e) Foreign Agents Series. 2007. p. 443.

²⁹ Esta pedagogía social provenía sobre todo de las teorías y prácticas de Paulo Freire y su pedagogía del oprimido en América Latina.

necesidades y conocimientos prácticos de las comunidades locales y la intervención social como forma de validación de cualquier teoría, la co-investigación o colaboración en la investigación y el compromiso con la auto-reflexión colectiva (Graham, 2010b, pp.131-132).

La otra genealogía se sitúa en las relaciones transversales que en un momento dado se dieron entre el adentro y el afuera de aquellas instituciones que están envueltas en la formación de la subjetividad. Para describirla, Graham de nuevo acude a Guattari, ya que fue quien acuñó el término "Análisis Institucional" para referirse a una forma radical de funcionamiento de las instituciones, relacionado con su "reinención permanente". Para desarrollar esta idea Guattari se inspiró, por un lado, en el trabajo psicoterapéutico institucional de la clínica Laborde llevado a cabo por Jean Oury, que combinaba el análisis de las instituciones a nivel macro-político, relacionado por ejemplo con la lucha por la mejora de salarios y condiciones, con el análisis de las operaciones micro-políticas, en términos de cómo opera el tejido relacional, los modos afectivos y la vida social de la comunidad. Por otro lado, Guattari estuvo influido también por las técnicas de enseñanza experimental y análisis colectivo de la propia escuela, implementadas por el pedagogo francés Célestin Freinet, a partir de las cuales las normas y los roles estaban en constante negociación por parte de los consejos de profesores y alumnos (Graham, 2010b, pp.135-137).

La aportación de ambas genealogías, según Graham, contribuye a que, en un momento en el que nuestra capacidad para movilizar la resistencia se reduce a la suma de esfuerzos pequeños y aislados, veamos posible el trabajo transversal, junto a movimientos sociales que están fuera de las instituciones y se ocupan de cuestiones que van más allá del arte, con el fin de hacer frente, de forma colectiva, a las relaciones coercitivas de poder, a la transformación de los deseos en subjetividades fáciles de gobernar, a las estratificaciones que reducen el trabajo a resultados medibles, la gestión del tiempo a corto plazo y el desarrollo de estrategias para la creación de riqueza solo para unos pocos. Asimismo, estas dos genealogías posibilitan la adopción de objetivos que superen la actual y generalizada producción de exposiciones, publicaciones y conferencias que ensalzan la autoría individual y la celebridad (p.139).

En lo relativo al análisis institucional y el desarrollo de prácticas instituyentes, en la actualidad también juegan un papel importante las funciones de la educación deconstructiva y transformadora, aludidas por Carmen Mörsch (2009, p.12; 2015, pp.115-116). Ambas funciones destacan por su contribución a analizar y cuestionar

los valores institucionalizados, las estructuras de poder, los mecanismos de exclusión asociados al desarrollo individual que predomina en las instituciones culturales dentro del capitalismo cognitivo y, en la medida de lo posible, a fomentar algún cambio.

Si bien la educación deconstructiva trabaja con la controversia, se ocupa de analizar junto a los públicos aquello que se da por sentado en la relación entre el arte y sus instituciones y se plantea el reto de producir contrarrelatos, la educación transformadora, además del fomento de la conciencia crítica y el empoderamiento, trata de ampliar la función de la institución cultural y posicionarla como un instrumento para el cambio social en la dirección de una mayor justicia y menor violencia discursiva y estructural (Mörsch, 2011a, pp.7-8).

Por lo tanto, la función transformadora no sólo implicará la adopción de una postura crítica y reflexiva capaz de examinar los mecanismos de inclusión y exclusión o la legitimidad de los usos o el tipo de regulaciones y disciplinamientos que generan los dispositivos y de los espacios de una institución, sino que también visibilizará la posición adoptada por la educación frente a esas formas de direccionalidad. En consecuencia, el tipo de reflexividad activada por el personal educativo, podría animar a la participación en un debate público sobre las condiciones laborales que se dan en los museos. En este sentido, las educadoras críticas podrían poner en tela de juicio las formas en las que ciertos proyectos artísticos o comisariales, autodefinidos como críticos y reflexivos, utilizan el capital simbólico que producen para perpetuar y establecer aquellas condiciones económicas precarias que critican o explicitan, pero también cuestionarse hasta que punto las políticas del cuidado, las habilidades sociales feminizadas que tradicionalmente les son atribuidas a la educación y el entendimiento de esta como la prestación de un servicio, refuerzan determinadas políticas neoliberales de precarización del mercado laboral (Mörsch, 2012, pp.40-43).

Tal y como señala Encarnación Gutiérrez Rodríguez (2010), el trabajo afectivo es reconocido por lo teóricos posmarxistas como una de los pilares de la producción en las industrias creativas e informacionales dentro de la economía del conocimiento. Por su parte, los debates feministas han arrojado luz sobre la relación entre los procesos de feminización en la organización de los modos de producción capitalistas, característica de las nuevas formas de empleo, explotación y codificación de la fuerza de trabajo marcada por la precariedad y los mecanismos de subalternización, enraizados en la colonialidad del trabajo.

De acuerdo con esto, las educadoras reflexivas se preguntarían porqué aceptan unas condiciones de trabajo tan malas, o cómo es posible que continúe dándose la actual división jerárquica del trabajo en las instituciones culturales del mismo modo. En definitiva, esta actitud llevaría al personal de la educación en museos o centros de arte a examinar los mecanismos de poder y gubernamentalización que se establecen través de la producción de determinadas verdades en la institución y al mismo tiempo a cuestionar las bases de su propia posición, visibilizando las formas de legitimación dominantes que se encuentran dentro de la producción de verdades en su propio campo de trabajo y examinando las fuerzas coercitivas existentes en sus propias promesas, deseos o buenas intenciones (Mörsch, 2012, p.43).

Igual que la tercera fase de la crítica institucional, descrita anteriormente, la función transformadora de la educación no quiere que las instituciones y sus circunstancias continúen siendo las mismas y por eso contemplará también la posibilidad de establecer conexiones con sus contextos locales y geopolíticos con la voluntad de generar alianzas transversales, no sólo con el resto de profesionales críticos del ámbito artístico y cultural, sino también con movimientos sociales y grupos activistas, feministas, *LGTB*, antirracistas, etc. El interés principal de estos encuentros es desarrollar estrategias conjuntas de intervención a partir de las cuales generar cambios estructurales y así abrir nuevas perspectivas para la práctica institucional. Se trata es de sumar esfuerzos para subvertir las relaciones de poder internas y generar otro tipo de dinámicas más democráticas entre los profesionales que trabajan dentro de la institución. No obstante, como señala Graham (2010a) o Mörsch (2009; 2011a), para lograrlo deben darse unas condiciones adecuadas de cooperación e igualdad, basadas en el reconocimiento mutuo entre todos los agentes y el cuestionamiento de los frecuentes procesos de jerarquización que se dan en las dinámicas de producción, reproducción y distribución del conocimiento.

Otra de las razones por las que se considera positivo el establecimiento de alianzas entre instituciones de arte, grupos u organizaciones cuyo campo de acción no se detiene únicamente en lo artístico, (pudiendo pertenecer por ejemplo al ámbito de la educación, el activismo y la organización social) es porque puede servir también para diseñar y poner en marcha estrategias colaborativas de investigación, resistencia y transformación social, a largo plazo. Estas coaliciones contribuirían a multiplicar las posibilidades de acercamiento de la institución artística al mundo que le rodea, posibilitando la adquisición de conocimientos sobre los debates y movimientos del contexto desde puntos de vista a los que no tiene acceso habitualmente. Al mismo

tiempo, la cesión del poder de decisión de sus usos legítimos, ayudaría a entender la institución como un espacio común y posicionarla políticamente como un actor dentro de los procesos sociales (Lankdamer, 2015, p. 37). De este modo, la reflexión sobre lo institucional terminaría cerrada en el ámbito de las instituciones culturales, sino que, se extendería a todas las dimensiones sociales, de educación, el ámbito comunitario, de los cuidados, del cooperativismo, de las nuevas economías sociales, etc. (Rodrigo, 2013).

Algunos ejemplos de prácticas educativas transformadoras que tienen en cuenta estos parámetros, los hallamos en la práctica de *h.arta*, un colectivo de Timisoara cuyos proyectos educativos se mueven entre el feminismo y antirracismo en las escuelas. También en el trabajo del colectivo *Ultra-Red* en Londres, Berlín y Nueva York, que utiliza la “investigación militante basada en el sonido” para analizar la organización de las luchas políticas. Otro ejemplo es *Intermediæ* en Madrid, un laboratorio para proyectos participativos que busca involucrar a diferentes agentes y medios de la cultura visual a comprometerse con las relaciones sociales (Sternfeld, 2014, p.7).

Por otra parte, el trabajo desplegado en el verano de 2003 por el colectivo *Intennittents du Spectacle* en torno a las condiciones de trabajo temporal de los profesionales de la cultura en Francia, permite valorar las posibilidades que ofrece la investigación militante para abordar cuestiones que tienen que ver con las formas de precarización del trabajo cultural y que pueden servir de inspiración para configurar nuevas formas de institucionalidad desde las prácticas educativas transformadoras. De hecho, en muchos aspectos esta indagación fue precursora de algunas de las iniciativas más recientes de investigación militante. El análisis de estos profesionales de la cultura sobre sus propias condiciones de trabajo en relación a las nuevas regulaciones de desempleo dieron como resultado una serie de acciones de protesta y huelga que logró interrumpir buena parte de los eventos culturales proyectados durante el verano de ese año o reutilizar algunos de estos eventos para establecer una discusión pública. Parte de su indagación hizo visibles los deseos y los conflictos de las personas que se encontraban en condiciones de trabajo y de vida inseguras, con el fin de establecer una base para que las cosas cambiaran.

Algo similar se produjo a partir de la investigación militante y las acciones de protesta llevadas a cabo tras el establecimiento de alianzas entre educadoras, grupos de artistas y colectivos activistas como la plataforma de Pirate Bay³⁰ y SALE docks³¹.

³⁰ The Pirate Bay fue un proyecto de educación pública sobre la propiedad intelectual acogido por el Pabellón de Internet, uno de los proyectos colaterales de la Bienal.

durante la 53 edición de la Bienal de Venecia en 2009. Estas protestas incluyeron métodos artísticos y tanto la huelga como la investigación militante tuvieron como foco las condiciones precarias de trabajo de las profesionales de la educación de la Bienal, contratadas por una empresa de trabajo temporal. Las educadoras junto a los colectivos activistas y artistas, pusieron de relieve no solo las malas prácticas de la empresa de trabajo temporal, sino también sus propias motivaciones y deseos para participar. Otro ejemplo que sigue la misma línea es la campaña *Enough is Enough!* desplegada por activistas del *Euromayday network*³², que a lo largo de varias semanas trabajaron con conserjes, supervisores, guardias de seguridad, montadores de exposiciones, guías turísticos y, en particular, las educadoras de la Documenta 12, celebrada en 2007 en Kassel, Alemania. Su intención fue poner de manifiesto tanto las condiciones materiales del trabajo, como la remuneración y la inestabilidad del empleo y las razones por las que la gente participa en experiencias de trabajo relacionadas explícitamente con la explotación cultural (Graham, 2010a).

Igualmente el trabajo de investigación militante y radical de las *Carrot Workers*³³, tratando de desmontar la economía del deseo del trabajo voluntario en cultura, pusieron en juego metodologías artísticas en el contexto de la investigación-acción, con las que forzaron a que en la Tate Britain hubiese prácticas educativas remuneradas (Rodrigo, 2014).

En el contexto español, entre el 2011 y el 2013 hubo un ejemplo de equipamiento cultural que desde sus inicios, anunciaba su intención de especializarse en el campo de la mediación, entendiendo esta como el desarrollo de procesos de diálogo entre las políticas culturales, las prácticas artísticas y el tejido social del territorio. Se trataba del CA de Tarragona Centre d'Art, cuyo equipo gestor y director, tras la celebración de un concurso público en noviembre de 2010, estuvo compuesto por Cèlia de Diego, Jordi

³¹ S.a.L.E. Docks fue un proyecto autodefinido como un laboratorio permanente de piratería en la laguna que desde 2007 emprende diversas acciones de protesta contra todo tipo de explotación y privatización del conocimiento y la creatividad. Consultar en: <http://www.saledocks.org/bookshop/>

³² EuroMayDay es una red transnacional de activistas, organizadores sindicales, colectivos migrantes que cada año participa en convocatoria desplegada en una ciudad europea diferente para establecer estrategias de lucha “contra la precarización generalizada de la juventud y la discriminación de los migrantes en Europa y más allá”. Consultar en: <http://www.euromayday.org/about.php>

³³ Las *Carrot Workers* son un grupo de educadoras y trabajadoras culturales, con sede en Londres, que regularmente se reúnen para pensar juntas en torno a las condiciones de trabajo libre en las sociedades contemporáneas. Su principal forma de trabajo es “la investigación-acción participativa en torno al trabajo voluntario, pasantías, inserciones laborales y de trabajo libre u obligatorio, con el fin de comprender el impacto que tienen en las condiciones materiales de existencia, las expectativas de vida, la subjetividad y las implicaciones que esto tiene para la educación, la explotación, y los intereses de clase”. Consultar en: <https://carrotworkers.wordpress.com>

Ribas y Cristian Añó. Durante su corta existencia (se mantuvo abierto únicamente entre 2011 y julio de 2013) el CA Tarragona, desarrolló cinco programas de actuación que tenían la doble finalidad de articular los procesos que se derivasen de cada uno de los proyectos y establecer una relación de interdependencia entre las acciones de investigación, mediación, difusión, producción, formación y documentación. El *LABmediació* inició una investigación práctica y teórica en torno a los formatos y las metodologías de trabajo con la voluntad de profundizar en los potenciales y las contradicciones de las prácticas de mediación entre la esfera artística y la social. Su despliegue se hizo articulando una relación transversal con los otros dos programas del Centro. A este respecto, Cristian Añó, encargado del diseño de la mediación del CA Tarragona y a quien tuve la ocasión de entrevistar en el marco de esta investigación, señalaba lo siguiente:

Tu puedes articular más o menos intensamente la parte de mediación, dando más o menos preponderancia a los elementos curatoriales. Eso lo estuvimos negociando intentando no perder la identidad de centro de arte, entendido este como espacio que produce exposiciones de artistas, etc., al mismo tiempo que articulábamos un proyecto de mediación, de relación con el territorio y de interpelación a ese modelo comisarial proponiendo otras maneras de relacionarse con el público. Entonces, en cada exposición ensayábamos cosas distintas. (...) En el fondo estábamos reflexionando desde la praxis cómo en un centro de arte, que no es un centro comunitario se inscribe un proceso de mediación que es horizontal y no subsumido como los servicios educativos de muchos museos. La programación y el comisariado se hacía a tres bandas. Había una discusión de los tres para ver a quien seleccionábamos o como enfocábamos el comisariado, qué le interesaba el Lab (Entrevista a Cristian Añó, 20 de octubre de 2014).

El primero de los proyectos que impulsó fueron las jornadas de trabajo *Obert per reflexió*, celebradas durante casi tres meses, cuyo objetivo principal fue generar un proceso experimental de relación y mediación, entendido como una manera de construir y reforzar el contexto sociocultural del Camp de Tarragona. Para ello se invitó a diferentes agentes, instituciones y proyectos del ámbito del arte, la comunicación, la formación, la educación y la gestión cultural a repensar su práctica cotidiana a partir de tres ejes de debate transversales: la comunicación, la educación y la participación. De este primer espacio de aprendizajes en red surgieron tres grupos de trabajo que elaboraron proyectos vinculados a los ámbitos de trabajo colaborativo y en contexto, la difusión de las prácticas culturales del territorio, y una red local sobre gestión cultural.

La apuesta era muy arriesgada. En la primera sesión nos pusimos a mapear los proyectos de cada uno. Claro, de pronto es como que te preguntan: ¿cuántos sois?, etc. y no todo el mundo quiere. Entonces, lo que era interesante también es que había gente de cultura, de comunicación y de educación y eso generó unas transversalidades insólitas también. Eso era interesante. Después lo que se hizo fue unas sesiones que eran ya como más acotadas y por grupos en las que se tenían que pensar proyectos. De allí salieron cinco proyectos de los cuales uno cayó muy pronto. Otro cayó más tarde y ahora hay dos que continúan. Lo importante era la continuidad, cosa que no tuvimos porque a los dos años se cerró el centro. Pero, ¿qué estábamos haciendo?. Es lo que te decía antes de la transformación social. ¿Transformar? Bueno. Podemos trabajar para cambiar los imaginarios hegemónicos. Si hubiéramos tenido más tiempo, al final lo raro hubiera sido que no colaboraras en red con alguien. Lo hubiéramos conseguido porque nosotros... Antes cuando hablábamos de eso de transformar creo que al final no lo he dicho, pero cambia mucho desde donde actúas. No es lo mismo un proyecto autónomo, que hacerlo desde un centro de arte (Entrevista a Cristian Añó, 20 de octubre de 2014).

El Laboratorio también desarrolló proyectos de co-producción con el programa comisarial. Siempre co-diseñando estos procesos con agentes del contexto y grupos participantes en el Obert. Por ejemplo se realizó el seminarios de mediación con escuelas *D'històries i testimonis* sobre la exposición *Habeas Corpus*, que promovían un archivo de memorias y testimonios por parte de diversos centros educativos. Otro ejemplo sería el proyecto de *En relació* coordinado con la educadora e investigadora Marta Ricart en colaboración con la *Fundació Casal l'Amic* con el objetivo de generar espacios de aprendizaje y prácticas de metodologías de trabajo y participación con diversas entidades sociales y culturales de la ciudad. Cada participante generó proyectos contextuales que fueron mostrándose el espacio del *LABmediación* de manera conjunta con la inauguración de la exposición *Habeas Corpus*.

Cuando empezamos era como hablar de algo que está muy en la periferia de las praxis institucionales y de las prácticas artísticas también. Entonces, se ha producido un proceso de resocialización de la praxis artística, que tiene mucho que ver con todos los discursos que han nacido a partir de la crisis, que señalan la necesidad de trabajar en red, etc. Todo eso ha propiciado, al menos de palabra, un replanteamiento. (...) Yo creo que una de las cosas que hemos aprendido ha sido a trabajar fuera de nuestro lugar, con un pie dentro y otro fuera de las instituciones, manteniendo el valor de ser la mirada extraña, que nosotros no vamos a pensar como ellos. La idea es ser contratados por eso y no para que nos asimilen. (...) Nos contratan por saber trabajar con el contexto, porque las instituciones pierden esa capacidad (Entrevista a Cristian Añó, 20 de octubre de 2014).

4.3.2. Algunas tensiones a tener en cuenta durante el desarrollo de los procesos de transformación institucional desde la educación.

Durante el desarrollo de estos procesos, tal y como señala Carmen Mörsch (2011a), resulta conveniente evidenciar y debatir públicamente las tensiones y controversias que puedan surgir. Esto lleva a prestar atención, por ejemplo, a la cuestión de la transformación institucional y preguntarse acerca de la posible dirección que toma esta. Como señala Sternfeld (2014), resulta conveniente adoptar una perspectiva crítica frente al actual imperativo de transformación permanente, proveniente, por un lado, de las formas de organización conservadoras, rígidas o patriarcales, cuya apuesta por el cambio solo supone una forma a través de la cual aferrarse al statu quo y por otro, frente a la presión neoliberal de llevar a cabo una transformación a través de cualquier medio (p.6).

Otro asunto a valorar tiene que ver con la difícil cuestión del manejo del capital simbólico entre la institución artística, museo o centro de arte y otras formas organizacionales menos visibles, vigilando que la colaboración se establece en términos de obtención de beneficios mutuos, tratando de evitar la frecuente cooptación, instrumentalización y explotación de los procesos de trabajo y los conocimientos generados (Lannkdamer, 2015, p.28).

Igualmente el establecimiento de este tipo de colaboraciones requerirá llevar a cabo un ejercicio autorreflexivo en torno a la visibilidad del proyecto y decisión de adoptar o no de determinados parámetros de diseño creados por las autoridades reconocidas en el campo del arte, dependiendo de la estrategia negociada conjuntamente. En cualquier caso deberían tomarse en consideración las articulaciones estéticas y modos de autorrepresentación de todos los participantes, aun cuando estas no estuvieran en armonía con las formas *cool*/ cultivadas habitualmente en las instituciones culturales (Sternfeld, 2012, pp.3-4; Mörsch, 2015, p.127).

Por otra parte, como señala Sternfeld (2014), la educación crítica en museos y centros de arte debería evitar convertirse en descubridora o pionera de la resistencia, sino más bien posicionarse dentro de las formas y las condiciones existentes de protesta o de acción social. Según esta autora, la producción de conocimiento crítico y la investigación emancipatoria siempre han sido una parte integral de las prácticas de activistas y movimientos anti-capitalistas, hoy en día, más frecuentes que nunca. En este sentido, se trataría de llevar a cabo una práctica de la educación en museos y centros de arte que Janna Graham (2012, citada por Sternfeld, 2014) denomina como

“parasitaria” (pp.6-7). Esto no significa eludir las contradicciones y tensiones existentes dentro del campo de la educación en museos, sino más bien la ocupación activa de este terreno en el espacio de la crítica y la lucha, en un espacio de trabajo intermedio entre el arte, la educación y los movimientos sociales, situando sus objetivos, espacios y grupos en un aquí, que a la vez está también en otra parte. Para Graham ese otro lugar podría ser pensado como un mapa de afinidades a través del cual lucharían por la emancipación de la violencia, de la exclusión y la explotación.

4.4. Formas de pensar la institución a partir de las diferentes funciones otorgadas a la educación en los museos y centros de arte.

Como se ha señalado con anterioridad, uno de los objetivos principales de esta investigación es ofrecer un análisis crítico de las relaciones entre las políticas educativas de tres museos o centros de arte contemporáneo del contexto español y las iniciativas vinculadas al giro educativo, que esas mismas instituciones han impulsado o acogido en los últimos años. Teniendo en cuenta que el conocimiento en el museo es construido y compartido por una serie de intereses y por unos profesionales que proyectan lo que es o lo que debería ser un museo, el propósito de este trabajo es examinar qué modelos de institución son promovidos a través de políticas, los discursos³⁴ y las prácticas vinculadas a la educación puestas en marcha en estos tres museos o centros de arte.

En el presente capítulo, con el objeto de situar las distintas funciones otorgadas a la educación en los museos y centros de arte que forman parte de mis casos de estudio, y analizar de forma crítica las distintas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje subyacentes en cada una de ellas, realizaré una aproximación histórica a los diferentes discursos que los museos de arte han empleado a lo largo del tiempo a la hora de organizar, interpretar y comunicar el conocimiento en relación con los artefactos coleccionados y/o exhibidos o en su contribución a la posibilidad de generar otros conocimientos nuevos e inesperados, que van más allá de esos objetos o incluso de la propia estructura de la institución.

³⁴ Adopto aquí la noción de discurso utilizada por Foucault, que hace referencia a éste como un sistema social de pensamiento o de ideas, como práctica que forman sistemáticamente los objetos de los que habla. Véase: Foucault, M., (1991). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.

Para discutir este asunto tomo como referencia la clasificación realizada por Carmen Mörsch, directora del programa de Educación en Museos y Artes de la Universidad de Zúrich, a partir de su trabajo de coordinación e investigación de las acciones educativas de la documenta 12. Para esta educadora e investigadora, dependiendo de cómo esté organizada la educación artística en museos y centros de arte, ésta cumplirá diversas funciones institucionales. Mörsch, en diversos textos distingue cinco funciones afiliadas a diferentes discursos sobre la pedagogía y concepciones sobre qué es, cómo se produce y a quien va dirigida la educación, que son: la afirmativa, la reproductiva, la deconstructiva, la reformativa y la transformadora. Entre ellos destacan: *At Crossroads of Four discourses, Documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction, deconstruction, and transformation*, publicado en 2009; el artículo *Contradecirse uno mismo: La educación en museos y exposiciones como práctica crítica*, recogido en la segunda publicación realizada por *Transductores* en el año 2012, o la investigación publicada en 2014: *Time for Cultural Mediation*, que forma parte del Arts and Audiences Programme of Pro Helvetia, the Swiss Arts Council, y que estuvo co-dirigida junto a Andrew Holland y llevada a cabo junto a Anna Chrusciel.

Estas funciones, serán puestas en relación en el presente capítulo con las cinco narrativas educativas: la estética, la disciplinaria, la experiencial, la comunicativa y la crítica cultural, a las que alude Carla Padró en 2005 en su artículo *Educación artística en museos y centros de arte: líneas y tendencias*, por encontrar entre ellas múltiples correspondencias. Asimismo, se realizará un recorrido histórico en el que se abordarán los contextos históricos, políticos, sociales e intelectuales que han intervenido en los cambios que han experimentado las teorías y prácticas educativas de la educación artística en museos desde sus orígenes hasta la actualidad. La idea es comprender cuales han sido las causas de la emergencia y las transformaciones vividas por el vínculo existente entre los museos de arte y la educación, desvelando las diferentes lecturas que los museos han privilegiado en relación a sus propios cometidos institucionales y en torno a las diversas políticas educativas desplegadas desde su fundación.

En primer lugar me ocuparé de explorar el nacimiento del vínculo entre la educación y los museos, desde la eclosión coleccionista del renacimiento, la aparición de los museos públicos a finales del siglo XVIII, hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial, momento en el cual se inaugura la segunda etapa clave para la educación en museos. Posteriormente abordaré los pormenores de la función afirmativa de la educación en

museos y su desarrollo a partir de dos de las narrativas de la educación que más han dominado a lo largo de la historia. Por un lado la narrativa estética, basada en el mero contacto pasivo, contemplativo y reverencial con el aura de las obras y por otro la disciplinaria, cuyo despliegue pedagógico se basa en la traducción del conocimiento experto. A continuación se trabajará la función reproductiva de la educación, desplegada en otras dos de las narrativas a las que alude Padró (2005b), que son la experiencial, preocupada por los entornos de aprendizaje y la comunicativa, muy vinculada a las políticas de provisión de acceso a las instituciones y relacionada también con las teorías constructivistas del aprendizaje. Más adelante, se abordará la función deconstructiva de la educación, caracterizada por la adopción de una postura crítica y reflexiva respecto a las políticas institucionales y a las funciones y narrativas educacionales que se acaban de mencionar. Por último, se aludirá a la función transformadora de la educación, que a diferencia de la crítica, pone en tela de juicio las bases de su propia posición y se propone ir más allá de las estructuras del museo, modificarlas, e incluso, constituir a la institución como un instrumento para el cambio social.

Considero importante destacar aquí que, a pesar de que estas funciones aparezcan colocadas en relación con períodos en los que cada una de ellas ha podido tener una mayor relevancia y que con esto pueda dar la impresión de que surgieran de etapas secuenciales, como parte de un desarrollo cronológico progresivo, las funciones educativas presentadas a continuación, tal y como señala Mörsch (2009,p.7) no son imaginadas jerárquicamente, sino que por lo general varias de ellas coexisten y se dan de forma activa al mismo tiempo, conformando un complejo escenario atravesado por múltiples tensiones, contradicciones y discursos en acción.

4.4.1. El origen del vínculo entre la educación y los museos de arte.

Tal y como señala M^a Inmaculada Pastor (2004, p.29), si bien desde sus inicios los museos fueron pensados como instituciones potencialmente educadoras, el desarrollo de actividades formativas, programas culturales, publicaciones, etc. al servicio del público, no se dio de un modo muy evidente hasta la segunda mitad del siglo XX, después de la Segunda Guerra Mundial. De hecho, la educación hasta entonces, había permanecido separada de la principal función del museo que era coleccionar y conservar.

Investigadores y teóricos destacados en el campo de los estudios de museos como Carol Duncan (1995), Tony Bennett (1995), Sharon J. Macdonald (2003) o la propia M^a Inmaculada Pastor (2004) entre otros, consideran que el vínculo entre la educación y los museos comenzó a manifestarse en el momento en el que los objetos interesantes y valiosos adquiridos para las colecciones reales pasaron a mostrarse en impresionantes salones o galerías construidas expresamente para tal fin, a lo largo de los siglos XVI, XVII y XVIII. Entonces, se pensaba que la educación se encontraba implícita en el acto de exhibición de las piezas, de modo que, en el caso de haber alguna actividad destinada a la difusión de información sobre los objetos, ésta debía situarse al servicio de los procesos de colección, conservación y exhibición (Hooper-Greenhill, 1994, p.134).

Sin embargo, la mayor toma de conciencia de la capacidad educativa de la exhibición de los objetos no se daría hasta que a finales del siglo XVIII y a lo largo del siglo XIX surgiera la noción de “museo público” bajo el argumento de que las colecciones, que hasta entonces habían sido fuente de instrucción y de placer para una élite, tenían que hacerse accesibles y comprensibles para todos. Como señalan Miller y Yúdice (2004, p. 203), si antes de la Ilustración las colecciones reales tenían como fin mostrar la grandeza y el poderío del monarca ante la población, el lugar público de la modernidad reclamaba con insistencia el reconocimiento de la participación por parte de los visitantes en el ejercicio colectivo del poder.

Fue a partir de 1700 cuando se produjo la socialización de determinadas colecciones reales en Europa que pasaron a ser de dominio público, como es el caso de El Escorial, la Galería Imperial del Viena, el British Museum, la Galería de Kassel o el del Quirinal de Roma. Sin embargo, esto no ocurrió con las grandes colecciones de la monarquía francesa que se mantuvieron inaccesibles hasta que en 1793, con la Revolución Francesa, el acceso a los tesoros reales fue considerado un derecho civil por la República (Pastor, 2004, p.29; Díaz Balerdi, 2008, p.21). Entonces, con la nacionalización de la colección de obras de arte del rey, declarando al Louvre una institución pública, el gobierno quiso dar un golpe de efecto dramatizando la caída del Antiguo Régimen y declarando el nacimiento de un orden nuevo, republicano, comprometido con el principio de igualdad. De alguna forma, lo que se pretendía era utilizar el museo para, de forma simbólica, establecer “una nueva relación entre el individuo como ciudadano y el estado como benefactor” (Duncan, 1995, pp.47-49).

En este sentido, los directores del Louvre decidieron presentar los objetos como el triunfo de un pensamiento avanzado e ilustrado que pretendía reemplazar a los anteriores sistemas de clasificación por otro más racional. Para ello, fueron organizando, instalando y exhibiendo sus colecciones divididas en escuelas histórico-artísticas de tal modo que quedase constancia del crecimiento y los logros de cada una de ellas y de sus principales maestros. De algún modo, con esta ordenación se buscaba promover el crecimiento del poder del estado y de la identidad nacional, de forma que el museo actuaría como “guardián de la vida espiritual de la nación y de la cultura y civilización más evolucionada que es capaz de crear el espíritu humano” (p.53). Como señalan Duncan y Wallach (2004, pp.56-64), del mismo modo que en el antiguo régimen se pretendía demostrar el esplendor, la sabiduría o el poder del soberano a través de sus colecciones, con la conversión de Louvre en un museo público y la transformación de la función y reordenación de sus salas, lo que se buscaba era presentar al estado de un modo idealizado al mundo.

Esta apertura y transformación fue tan significativa e influyente que desencadenó un efecto dominó en otras colecciones reales, dando lugar, a lo largo del siglo XIX, al florecimiento de los grandes museos nacionales por toda Europa y en aquellos lugares imbuidos por su cultura (Díaz Balerdi, 2008, p.22). También la forma de disponer sus objetos se extendió internacionalmente por las distintas instituciones, coincidiendo con la educación artística recibida por los aristócratas europeos, de manera que estos nuevos museos públicos estaban, más pensados para deslumbrar que para enseñar. En aquel momento, a finales del siglo XVIII y a lo largo del siglo XIX, primaba el estilo *connoisseur* o caballeroso y se esperaba que los hombres cultivados y algunas mujeres distinguidas, sin importar su procedencia, dominaran determinados conocimientos que les permitiesen reconocer las virtudes artísticas de los grandes maestros (Duncan, 2005, pp.49-51).

Hasta entonces, no se produjo ningún otro intento mediador entre los visitantes y las colecciones, que fuese más allá de la mera ordenación por escuelas de los objetos para su exhibición y ofreciese algún otro tipo de explicación adicional. Desde el punto de vista de Beth Lord (2006, p.4), la pretensión de estas instituciones era formar a los individuos a través del cuidadoso y ordenado despliegue de los conocimientos, dentro de un controlado y supervisado espacio público, de acuerdo a unas normas universales y bajo el concepto de una historia total. Algo que, como señala Pastor (2004, p.29), daría lugar a una gran contradicción, ya que, por un lado lo que se ponía en valor era ese pretendido acceso público y por otro, el museo seguía siendo

concebido como un espacio elitista, destinado a la conservación y la contemplación silenciosa, pasiva y reverente de una realidad histórico-cultural cerrada en vitrinas y que, en la mayor parte de las ocasiones, solo alcanzaba a entender una minoría.

Miller y Yúdice (2004, p.202) consideran que en ese momento el museo estaba configurado por dos racionalidades políticas discretas. Por un lado, bajo una retórica democrática vinculada al acceso la institución se mostraba como un espacio abierto para el debate público producido artificialmente. Y por otro, al ser entendido como lugar pedagógico, el museo trataba de forjar esas formas públicas de un modo sutil pero disciplinario. En este sentido, como señala Bennett (2004, p.433) Germain Bazin, uno de los primeros comisarios del Louvre, pensó que el museo podría ofrecer determinadas lecturas sobre el valor de las artes, dando la posibilidad de experimentar una espiritualidad secular en torno a lo público. Para Bazin era posible convertir a la institución en “un templo donde el tiempo pareciese estar en suspenso” y en el que experimentar epifanías individuales cuasi religiosas, que colocasen al Estado como punto clave de la articulación entre la obra y el sujeto.

Tony Bennett (1995) también describe el museo decimonónico como productor del capital cultural de la burguesía y como un aparato disciplinario para domesticar a la clase obrera. Según él, a través de la división entre productores y consumidores de conocimiento, el museo pasó a ser un sitio en el que los cuerpos, al permanecer constantemente bajo vigilancia, se tornarían dóciles. De hecho, esta actividad formadora a partir de la disposición espacial y el conjunto de reglas del museo hizo que los visitantes aprendieran entre otras cosas maneras de vestir, de caminar, de hablar y de comportarse en público.

Sturm (2002, p.199, citada por Mörsch, 2014, p.33) considera que la agitación de la Revolución Francesa y la industrialización, fueron creándose ciertas necesidades reflejadas en el establecimiento de los museos públicos, orientados a legitimar la propiedad estatal de los bienes culturales incautado en las guerras de conquista y colonización. También, como ya hemos visto, debía difundir los mitos nacionales y favorecer el desarrollo de un sentido de nación en la población, así como someter a la creciente clase obrera a la disciplina de los conceptos burgueses de vida. Asimismo, debía proporcionar educación estética consistente en el desarrollo, tanto de las capacidades creativas, como del gusto, con el fin de asegurar las capacidades de competencia industrial, global y colonial, así como favorecer la idea de que las artes son un elemento de la vida pública al que todos los miembros de la sociedad tienen derecho.

Díaz Balerdi (2008, p.22) o Pastor (2004, pp.29-30) consideran que las políticas institucionales en este primer florecimiento de museos públicos estuvieron encaminadas, fundamentalmente, a la conservación, cuidado y tutela de las piezas patrimoniales emblemáticas, con el fin de garantizar su transmisión a las futuras generaciones y serían precisamente esas tareas de conservación, las que posteriormente darían pie a que surgiesen otras preocupaciones relacionadas, por ejemplo, con la posibilidad de establecer algún tipo de comunicación entre el público y los objetos coleccionados en los museos. Algo que, en Europa, salvo en países como el Reino Unido, donde estos cambios se produjeron mucho antes, esto no comenzaría a cobrar importancia hasta el periodo de reconstrucción que siguió a la Segunda Guerra Mundial.

De hecho, en Inglaterra, a lo largo del S. XIX, se dio una institucionalización de los museos como espacios para la educación para los escolares, que se vería ampliada a los adultos tras la Gran exposición Mundial de Londres en 1851 (Mörsch, 2014). Terry Zeller (1989, pp.11-13), por su parte, alude al hoy conocido como *Victoria and Albert Museum*, abierto en 1857 con el nombre de South Kensington Museum, en honor al barrio de Londres en el que se ubicó, como el principal ejemplo de institución museística pública que, desde sus inicios, mostró una preocupación por el establecimiento de un vínculo educativo con sus visitantes. Este museo, fue creado después del importante proceso de transformación económica, social y tecnológica que supuso la industrialización en la segunda mitad del siglo XVIII en Gran Bretaña. La misión de estos lugares era educar el gusto de los británicos y difundir el conocimiento sobre el arte a través de la educación popular. Su influencia fue tan grande, que en Estados Unidos tras el fin de la guerra civil y el comienzo en 1870 de la expansión industrial, que duraría hasta la crisis de 1929, surgieron numerosos museos, como es el caso del Metropolitan de Nueva York, que tomaron como referencia a este museo londinense y consideraron la necesidad de proveer educación directamente que elevase el carácter del trabajador americano.

El caso es que hasta entonces, la función de la educación en los recién inaugurados museos públicos, estuvo orientada a comunicar con eficiencia los mensajes gubernamentales a través de la propia apertura al público de las colecciones y la razonada disposición de las obras expuestas, a las que se debía admirar. De algún modo, esto daría lugar a dos de las narrativas de la educación en museos, de las cuales habla Carla Padró (2005b). Por un lado, como ya hemos visto, se pondría de manifiesto una narrativa disciplinaria orientada a la salvaguarda del conocimiento del

patrimonio histórico y cultural, por lo general bajo el tamiz de la identidad nacional o del discurso del imperio, del progreso o del espíritu de la gente (Hooper-Greenhill, 1992) y por otro, una narrativa de carácter formalista que, como describe Weil (1995, citado por Padró, 2003, p. 54) se centraría en los mitos y memorias que se encuentran en los objetos. Se trata de una narrativa orientada a la educación en el buen gusto y en la apreciación de la belleza de la forma, la originalidad y la autenticidad, concebida como contemplación, silencio y admiración (Padro, 2005).

Teniendo en cuenta que, en la actualidad, las principales funciones de los museos continúan en muchos casos orientadas a la adquisición, colección, conservación y exhibición de las obras y a las líneas programáticas de la educación en los museos se les exige tener, aun hoy, una mirada historicista, enciclopédica, estética o *conneisseur*, encuentro evidentes las numerosas conexiones entre ambas narrativas aludidas por Carla Padró (2005b) y la función afirmativa de la educación en museos señalada por la educadora e investigadora Carmen Mörsch (2009). A continuación trataré de abordar esta idea, explicando de forma pormenorizada a qué se refiere Mörsch cuando habla de esa función y posteriormente realizaré un trabajo de reconstrucción histórica de las dos narrativas aludidas por Padró.

4.4.2. La institución ilustrada a partir de la función de la educación afirmativa en museos. Entre la mirada estética y la disciplinaria.

Según Mörsch (2014, p.112). se considera que la educación en museos es afirmativa o positiva cuando cumple la función de comunicar, de forma competente, las misiones de los museos que han sido reconocidas públicamente, es decir, aquellos cometidos que las instituciones han heredado o que han sido definidas por escrito por asociaciones profesionales destacadas. Entre los organismos más influyentes hoy en día se encuentra el Consejo Internacional de Museos (ICOM), creado en 1946. Este consejo, dice representar “a la comunidad museística mundial en su conjunto” y con sus políticas trabaja en la defensa de una idea de museo que, según se recoge en sus estatutos adoptados durante la 22ª Conferencia general de Viena (Austria) en 2007, es considerado como “una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y disfrute” (ICOM).

Bajo esta perspectiva, como señala Mörsch (2009; 2014, p.112) el arte continúa siendo un dominio especializado, reservado a una élite cultural y la educación se dirige precisamente a afianzar ese público fundamentalmente experto. Por eso, las políticas institucionales buscarán adaptarse a un público profesional relacionado con el mundo del arte y las prácticas educativas, por lo general, irán dirigidas a un público cultivado, o al menos auto-motivado. Además, estas prácticas, con frecuencia serán desarrollados en el ámbito académico, serán derivadas de cánones metodológicos, por lo general, instructivos y se limitaran a la expresión verbal, en forma de conferencias o charlas y a la transferencia de información introductoria a través de folletos, textos de pared o catálogos de las exposiciones. También se realizarán visitas guiadas llevadas a cabo por especialistas, previamente autorizados para hablar en nombre de la institución.

De algún modo, esta exclusividad, junto a la tendencia de esta función de la educación a confirmar exclusiones y también por la afirmación de una validez absoluta de su contenido, sin valorar o cuestionar lo más mínimo las codificaciones o normalizaciones que promueve, revelarán que determinados aspectos de esta función de la educación resultan problemáticos.

Sin embargo, tanto la narrativa disciplinaria como la estética a las que alude Carla Padró (2005b) y que encuentran muchas correspondencias con esta función de la educación descrita por Carmen Mörsch, componen dos miradas educativas muy dominantes a lo largo de la historia y muy presentes en la actualidad. Ambas encajan perfectamente con los estatutos promovidos por el ICOM, enfocados a promover determinadas aproximaciones al arte, concepciones sobre los artistas o sobre el papel de los museos y refuerzan una tipología de visitantes pasivos, segmentados en relación a lo que se considera conocimiento experto (Padró, 2003, 53). A continuación, ofreceré unas pinceladas históricas sobre ambas con el fin de comprender a qué se debe su enorme presencia, aun hoy, en los museos y centros de arte.

Los fundamentos filosóficos de esta tendencia educativa se establecieron en el siglo XVIII por Immanuel Kant, quien postulaba la autonomía de las normas estéticas, apartándolas de aquellas consideraciones relacionadas con la moral, la utilidad o el placer. Las teorías de kantianas en torno al desinterés y la autonomía del juicio estético y la belleza “libre de conceptos y significados”, propuestos en su *“Crítica del Juicio”* de 1790, han dominado la teoría del arte y las prácticas museológicas, no solo del siglo de las luces, sino que han ocupado un lugar central en la teoría estética de la Modernidad. Las reflexiones de este filósofo consideraban que el objeto agradable,

natural o artificial, proporciona un placer inmediato, anterior a cualquier intervención intelectual (Bozal, 1996, p.186-191) y por lo tanto, el encuentro con el arte no necesita explicaciones ni interpretaciones externas, sino que éste ha de ser puramente estético, sensorial y contemplativo (Duncan, 1995, pp.17-18; López y Kivatinetz, 2006b, p. 218).

Por su parte, el teórico Terry Zeller (1989, p.48) sitúa el origen práctico de esta tendencia educativa formalista y estética, junto a la aparición de un movimiento denominado *Aestheticism* o *Aesthetic Movement*, en los Estados Unidos a finales de los siglos XIX y XX. Este movimiento, surgido en Gran Bretaña como reacción a la industrialización en entre 1860 y 1900, según Eilean Hooper Greenhill (1994), se caracterizó por su defensa de la belleza pura y "el arte por el arte, haciendo hincapié en las cualidades visuales y sensoriales del arte y el diseño, frente a otras consideraciones de orden práctico, moral o narrativo" (p.137). En este sentido, desde este movimiento se consideraba que la belleza es el único elemento que justifica la existencia del arte, de manera que el arte no tiene que servir a ningún otro propósito de político, pedagógico, o de otra índole.

Según Carla Padró (2005b), en Estados Unidos, la misión estética de las obras a finales del siglo XIX tuvo entre sus grandes defensores a Benjamin Ives Gilman, director del Museo de Bellas Artes de Boston y a Sherman Lee, director del museo de arte de Cleveland. También Terry Zeller (1989, pp.29-30) hace referencia a Gilman, como alguien que con frecuencia ha sido señalado como el portavoz más elocuente e influyente de esta filosofía estética de los museos, al considerar que un museo es en primer lugar una institución de cultura y en segundo lugar un espacio de aprendizaje. Este director de museo distingue entre los museos de arte, a los que contempla como templos y los museos de ciencia y de otros tipos, a los que ve como escuelas y cree que, mientras que los objetos en otros museos están adaptados para instruir, la misión de los objetos situados en los museos de arte es impresionar. Zeller alude igualmente a Sherman Lee, pues éste refrenda la filosofía de Gilman al señalar que los museos de arte están destinados al asombro y el deleite de la mente y el corazón (Zeller, 1989, p.31).

Desde esta perspectiva, se pensaba que la mejor forma en la que un museo desarrollaba su misión educativa era permitiendo la apreciación pasiva y silenciosa de aquellas piezas que poseían la mejor calidad estética, que estaban perfectamente conservadas y pertenecían a su colección. Unas piezas que por el mero hecho de ser mostradas en un museo, de forma automática pasaban a ser erigidas y obtener la categoría de obras de arte (Padró, 2005a). De este modo, quienes organizaban las

exposiciones, en un principio los conservadores-museólogos, se convertían en las figuras portadoras del peso principal de la tarea educativa en su labor de selección y organización de las piezas en las salas (López, 2009, p.80). Y, en el caso de que en algún museo se ofreciesen actividades educativas, éstas estarían destinadas a fomentar y facilitar dicha apreciación, ya que se suponía que así se cumplía el objetivo de civilizar, culturizar e iluminar a los visitantes (Padró, 2005a).

Como señala Weil (citado por Padró, 2003), el museólogo/conservador centralizaba “los mitos y las memorias que se encuentran en los objetos” (p.54). Así, en este contexto, el museo era entendido como una especie de escenario litúrgico o templo sagrado en el que los visitantes eran invitados a admirar de manera ritual la belleza del arte. Las piezas, convertidas en objetos de culto, se mostraban aisladas en un espacio de protección casi místico con la finalidad de favorecer la elevación del espíritu de quienes las observaban (Duncan, 1995, pp.24-33). De hecho, se pensaba que las obras artísticas “hablaban por sí mismas” y que por lo tanto, al entrar en contacto con ellas, las personas serían capaces de entenderlas y apreciarlas (Baker, 1999). En este sentido, la educación, considerada implícita, era entendida como un sinónimo de contemplación y experiencia estética. El código era el silencio que emana del objeto y la única oportunidad para la participación de los visitantes era la apreciación de la originalidad, la autenticidad o la belleza de la pieza (Padró, 2003, p.53).

La eclosión de museos públicos que se vivió en Estados Unidos, desde finales del siglo XIX y hasta después de la Primera Guerra Mundial, estuvo motivada, según declararon a menudo sus propios fundadores, en un deseo de apoyarse en estas instituciones para lograr que las ciudades estadounidenses fuesen más civilizadas y hermosas, con el fin de parecerse a las capitales culturales de Europa (Duncan, 1995, p.93). Entonces, se confiaba muchísimo en el poder transformador de la cultura como agente moldeador capaz de armonizar y unir a las clases sociales, ante las oleadas de inmigrantes italianos, judíos, irlandeses, polacos, etc. que doblaron la población trabajadora a principios del siglo XX. Entonces, los norteamericanos educados, al igual que se hacía en Europa, invocaban al poder de la contemplación de los objetos artísticos a la hora de desarrollar un sentido del gusto, así como una moral y unos valores sociales anglosajones que reforzasen los lazos con la comunidad.

Esta forma de comprensión artística y de concepción de museo tomaría gran importancia sobre todo a mediados del siglo XX con el auge del formalismo, entendido como un modo de “leer” y explicar el arte a partir de las teorías formuladas en la

literatura crítica de Roger Fry, Michael Fried y sobre todo Clement Greenberg. De hecho, fue éste último quien articuló de un modo más completo y autorizado el dogma formalista, partiendo de la idea de que los valores estéticos son capaces de sostenerse por su cuenta y que el juicio del arte puede ser aislado de otras reflexiones como por ejemplo aquellas vinculadas a lo ético o lo social (Duncan, 1995, p.180).

Sin duda, el museo que más contribuyó a fortalecer estas premisas fue el *Museum of Modern Art* (MOMA), a través de la labor realizada por su conservador, fundador y director desde el año 1929 hasta 1943, Alfred Barr. Él fue quien convirtió a la institución en un cubo inmaculadamente blanco, en cuyas paredes desnudas se exponían las obras alejadas de cualquier ornamento, con el fin de que nada interfiriese ni distrajese la experiencia estética, moral y espiritual que implicaba la contemplación personal de las obras. El crítico Brian O' Doherty, en su ensayo *Inside the White Cube: the ideology of Space Gallery* de 1976, definió como "cubo blanco" a esta institución que adoptó además un discurso organizativo histórico-artístico con el que se buscaba presentar una forma de conocimiento que tuviese un sentido reconocible y preservara la memoria de los valores y creencias más importantes, aceptadas por la generalidad de la comunidad. Además, por medio de un importante programa de adquisiciones, exposiciones y publicaciones, este museo buscó reforzar las nociones más conocidas y extendidas sobre el arte y la historia del arte del siglo XX, configurando una narrativa lineal y muy selectiva, basada en una sucesión de momentos histórico-artísticos que abrían nuevas posibilidades formales.

El grado de influencia del MOMA y el éxito de su propósito fue tal, que esta construcción cultural fue autorizada, producida y perpetuada colectivamente por la mayor parte de los profesionales y lugares pertenecientes al mundo del arte como museos, universidades, escuelas, editoriales, etc. De hecho, en la actualidad muchas instituciones y libros de texto de historia del arte contemporáneo siguen repitiendo en la actualidad su "evangelio central", manteniendo un discurso que como señala Carla Padró (2005b, p.139), "comprende el objeto desde categorías intrínsecas vinculadas a la unicidad, el buen gusto, la belleza de la forma, la originalidad y la autenticidad, así como el discurso masculino del genio". Un hecho que, según Robins (2007), se debe a que los museos han seguido la lógica de las exigencias del mercado. A lo largo del tiempo, los directores y conservadores de otros museos se han sentido obligados a programar sus galerías para que encajasen en esta construcción ritual-cultural. Una construcción que permanece "avalada por las opiniones de otros profesionales del mundo del arte y el variado, informado y conservador público al que sirven, cuyas

expectativas apenas se han visto modificadas por el pensamiento histórico-artístico nuevo o revisionista” (Duncan, 1995, p.177).

En la actualidad, la línea educativa estética y contemplativa surgida desde esta museología es acogida en numerosas instituciones bajo nuevas formas y teorías. Este es el caso del *Visual Thinking Strategies*, un método de aprendizaje creado en 1983 por la psicóloga y entonces responsable de educación del MOMA, Abigail Housen, que defendía un acercamiento contemplativo a las obras basado únicamente en mirar, rechazando la introducción de cualquier información que contextualizase las obras. Desde esta perspectiva, Housen defendía el desarrollo de un pensamiento puramente visual que, según ella, producía ciertas mejoras en las habilidades cognitivas, trasladables al análisis de otros fenómenos que van más allá del arte (López y Kivatinetz, 2006, p.214)³⁵.

El relato museístico promovido desde esta narrativa formalista, estética, es neutro, descriptivo, identificativo y afirmativo. Por lo general, el perfil esperado de quien acude a los museos responde a una idea de visitante cultivado, experto, *connoisseur*, poseedor de buen gusto, cuyo comportamiento se espera que sea el de un espectador pasivo, silencioso, complaciente e incapaz de poner en duda el valor de los objetos que se exponen por tratarse de obras maestras. Desde esta perspectiva se presupone que todas las personas que visitan la institución poseen el mismo patrón, como si su forma de aprender fuera la misma y llegasen al museo con el mismo conocimiento que los productores de las exposiciones (Belting, 2001, p.324; Padró, 2003, pp.53-54)

Sin embargo, a pesar del fuerte arraigo de estas creencias en el ideario colectivo, a principios del siglo XX, de forma paralela, entre comisarios y educadoras comenzaron a producirse debates en torno a si el museo debía seguir siendo concebido como un templo destinado a la mera contemplación estética, siendo comprensible solo para una élite cultural o si por el contrario debía ser accesible y útil para la gran audiencia donde primase lo interactivo sobre lo impositivo. Esto motivó que de forma paralela surgiese en algunos museos otra narrativa centrada en la utilidad instructora del arte que defendía la misión educativa de estas instituciones. Esta otra tendencia educativa reconocía que las obras de arte no hablan por sí mismas y que, para que éstas fuesen comprendidas, era necesario ofrecer un material que proporcionase información sobre

³⁵ Este modelo interpretativo es analizado y cuestionado teóricamente por Magali Kivatinetz y Eneritz López en el artículo ahí reseñado, donde señalan entre otras cosas que únicamente tiene en cuenta el análisis formal de la obra de arte, sin atender a la incidencia del contexto cultural en los significados estéticos y en los procesos psicológicos. Además, los participantes normalmente llegan hasta donde el educador ha previsto, conducidos por un diálogo dirigido.

su contexto.

Como hemos visto anteriormente, la educación como función esencial del museo fue reconocida en el momento en el que se gestaron los museos públicos a finales del S.XVIII y primer tercio del XIX. El desarrollo de estos museos se dio de forma paralela al advenimiento del Estado-nación, en respuesta al reconocimiento de que el bienestar de los ciudadanos era responsabilidad del gobierno.

El espíritu de la ilustración, produjo un entusiasmo por la igualdad de oportunidades de aprendizaje e hizo que los museos comenzaran a ser vistos como un tipo de institución que podría proporcionar una cierta educación para las masas (Hein, 1998, p.3). Como señala Yvars (1996, pp.139-149), el pensamiento ilustrado trajo consigo, entre otras cosas, una voluntad regeneradora a partir de la cual comenzó a defenderse una visión objetivista de las cosas. La nueva erudición y la especialización científica, junto a la cultura filosófica proveniente del racionalismo e incluso del empirismo, trajo consigo una reconsideración más matizada de la historia, vinculada, en muchas ocasiones, a la catalogación y conservación de las grandes colecciones artísticas. En este sentido, los museos públicos que habían crecido de igual forma que lo hizo la sistematización enciclopedista, consideraron que la forma más conveniente de representar la suma del conocimiento humano era a través de la ordenación y clasificación de los objetos de sus colecciones por disciplinas, bajo una lógica racional que fomentaba una visión literal, descriptiva y didáctica de los mismos, y apostaba por unos significados frente a otros (Padró, 2005b, p.150).

A principios del siglo XIX, comenzó a desarrollarse un movimiento a favor de la escuela pública en los países industrializados, que consideraba que ésta podría proporcionar una base educativa similar a los trabajadores, beneficiosa para el desempeño de su trabajo. En la segunda mitad del siglo XIX, como la industrialización avanzaba, las poblaciones se trasladaron a las ciudades y entonces, los gobiernos decidieron tomar una responsabilidad cada vez mayor respecto a los servicios sociales y la educación de la población. Eso hizo que a lo largo de ese siglo, la asistencia escolar se hiciese obligatoria, aunque la mayoría de los niños fueron a la escuela sólo durante unos pocos años, ya que acudían a las clases tras acabar largas e intensas jornadas de hasta doce horas diarias de trabajo (Hein, 1998, p.4).

A finales de siglo XIX, la función educativa pública de las escuelas se generalizó y eclipsó tanto a los museos, que fue entonces cuando comenzó a argumentarse que los museos podrían apoyar la labor educativa de las escuelas. Sin embargo, a pesar

de algunas notables excepciones de museos escolares, el movimiento de la escuela pública y la labor educativa de los museos se separaron. Entonces, los museos que más importancia dieron a su misión educativa continuaron adoptando, por lo general, un discurso basado en los postulados de la Ilustración (Hein, 2011, p. 344). Eso supuso que, en muchos casos, el museo continuó siendo un lugar destinado a la contemplación reverente, silenciosa y pasiva de los objetos coleccionados pertenecientes a una cultura fosilizada, cerrada en vitrinas, que solo alcanzarían a valorar aquellos que poseyeran un cierto capital cultural y no se garantizase una apertura educativa real (Pastor, 2004, p.29).

Hubo que esperar a las primeras décadas del siglo XX, sobre todo el período de entreguerras (1919-1939) a que se viviese un verdadero aumento del interés por su rol educativo (Hein, 2011, p.341). Entonces, la mera apreciación estética del arte comenzó a recibir serias críticas por diversos profesionales de los museos en Estados Unidos, como por ejemplo, Francis Henry Taylor, director del Worcester Art Museum, el cual denunciaba que la original misión educativa, establecida en los estatutos fundacionales de los museos de arte estadounidenses, habían sido traicionados y convenía recuperarlos. También George Brown Goode, comisario y director de la Smithsonian Institution, considerado como uno de los primeros que abogaron de forma activa por la presencia de un trabajo educativo dirigido a un público no experto, que incluyese la organización de las colecciones, la disposición de etiquetas explicativas, así como lecturas públicas (Zeller, 1989, pp. 33, 60).

A partir de entonces, comenzó a contemplarse que si lo que se pretendía era establecer algún tipo de comunicación entre los objetos y los visitantes, con el fin de que estos objetos fuesen entendibles, resultaba necesario ofrecer algún tipo de material que ayudase a esa comprensión, por ejemplo, a través de la disposición de textos explicativos simples o a partir del desarrollo de algún tipo de actividad. En este sentido, hubo museos que comenzaron a proporcionar información vinculada a la disciplina de la historia del arte, poniendo énfasis en las atribuciones iconográficas, los períodos y estilos nacionales, así como en algunos datos descriptores de la biografía de los artistas. Otras instituciones, sin embargo, otorgaron un carácter interdisciplinario a la educación impartida, de manera que utilizaron las colecciones para instruir sobre cuestiones, que no necesariamente tenían que ver con el arte y que podían estar relacionadas, por ejemplo, con la historia, la ciencia o la etnología, como en el caso del Metropolitan Museum de Nueva York, cuyo presidente en 1933, William Coffin,

defendía que su programa educativo enseñase antes historia que arte, a partir de las exposiciones del museo (Zeller, 1989, p.59).

El caso es que esta narrativa instructiva, ha conseguido pervivir de forma dominante en las instituciones debido, entre otras cuestiones, a las propias misiones encomendadas a los museos garantes de la selección, adquisición, conservación y difusión del patrimonio. Por eso, en la actualidad, es muy fácil seguir encontrando museos en los que las actividades y recursos educativos que se diseñan están dirigidos a ampliar los conocimientos del visitante adulto experto o a complementar los conocimientos impartidos desde la escuela, “presentando una visión de los objetos clara, fija y universal” (Padró, 2005b).

Las actividades educativas llevadas a cabo en los museos que adoptan esta perspectiva, la educación se limita a traducir el conocimiento experto. La comprensión del discurso expositivo y el modo en que las piezas deben ser interpretadas se plantea en dos direcciones: la didáctica o la instrucción. Por un lado, teniendo en mente la idea de un visitante *connoisseur*, en las exposiciones se enfatiza el origen de las piezas y su distribución lineal. En cambio, desde la dirección instructiva se considera que los visitantes son poseedores de un conocimiento vacío que debe ser llenado. Esta segmentación de los visitantes a partir de lo que el museo considera conocimiento experto, hace que la propia institución genere unos sujetos de los que se espera que adopten un rol sumiso, pasivo y mantengan una actitud silenciosa y permisiva con el fin de favorecer la reproducción de un discurso basado en el prestigio de la alta cultura por parte de los educadores (Padró, 2005b).

También la generalización de la visión historicista, positivista y enciclopédica de esta lógica disciplinaria en los museos, provoca el trazado de la tradicional división entre profesionales “expertos” y profesionales “noveles”, configurándose así una estructura jerárquica de gestión a partir de departamentos cerrados y estables, con tareas bien dirigidas, delimitadas y subordinadas. Al concebir que la principal misión del museo era la adquisición, conservación e investigación de los objetos y obras de arte, aquellas personas que se encargaban de realizar estas labores, siendo así los generadores de contenidos para el museo quienes ostentan la categoría de expertos. Mientras tanto, otros profesionales de la institución como los educadores, que dirigen su trabajo hacia los visitantes, ven su papel reducido a la proporción de información sobre los contenidos de las colecciones y exposiciones del museo y por eso su consideración dentro de la institución es la de meros noveles y artesanos (Padró, 2003, p. 53).

Por otra parte, en algunas ocasiones, hay educadores que carecen de una formación específica que les proporcione la posibilidad de reflexionar sobre su trabajo, ver como su misión fundamental es la de transmitir y reproducir una información dirigida a aleccionar a los espectadores sobre ideas, hechos, conceptos y contenidos disciplinares, con el fin de fomentar en ellos la apreciación, la admiración y la memoria (Padró, 2005a, p.144). De este modo, los educadores se ven limitados a describir las obras, divulgar conceptos clave, ensalzar valores morales y cívicos, así como transmitir la versión del museo como la verdadera y única posible (López, 2009, p.81).

El museo en este sentido, se convierte en un lugar de saber disciplinario y de alta cultura, generador de una serie de normas productoras de un tipo de sujeto institucional poseedor de una visión historicista, positivista y enciclopédica, comprometido con la salvaguarda de los objetos allí coleccionados, incapaz de poner en duda la sección expositiva. Por lo tanto, tras la pretendida objetividad y neutralidad desde la que estos museos lanzan sus discursos, queda claro que se promueven los intereses, creencias, valores y gustos establecidos por la cultura dominante, sin contemplar ni, en la mayor parte de los casos, admitir discrepancias tampoco hacia los contenidos seleccionados por el educador, que ejerce de mero transmisor y mediador entre el público y la institución (Padró, 2003, p.53).

Como hemos visto con anterioridad, a comienzos del siglo XX, la especialización de los museos recibió un importante impulso, sin embargo, el establecimiento de medios que permitiesen la comunicación entre objetos y público continuaba teniendo una importancia mínima. El periodo de entreguerras, en cambio, vio surgir las primeras iniciativas importantes a este respecto, aludiendo a la necesidad de definir los objetivos del museo en base a una de las principales funciones del museo, que es la de difundir y facilitar la comprensión, entre la población, del conocimiento en torno al patrimonio depositado en estas instituciones (Low, 1948; citado por Pastor, 2004, p.30).

Durante los años 30 del siglo XX, en Estados Unidos, como respuesta al surgimiento de una poderosa clase obrera y a un importante apogeo de la inmigración, comenzó a desarrollarse de forma más evidente una cultura museológica basada en la democratización del saber. Tanto los museos de arte y otras instituciones como las bibliotecas públicas, comenzaron a ser vistos como lugares para la consecución del equilibrio social (Duncan, 1995, p.94). De acuerdo a esta visión, estas instituciones comenzaron a ser comprendidas como espacios en los que era posible educar, civilizar e integrar tanto a obreros como a nuevos inmigrantes, contribuyendo a

configurar una identidad situada por encima de los intereses de clase. De hecho, además de su capacidad para fomentar el buen gusto, de los museos de arte se valoró su fuerza democrática y unificadora en una sociedad cuya población era procedente e ambientes culturales y posiciones sociales diversos, de manera que a la misión educativa del museo se le añadió una dimensión social cuyo principal objetivo era sensibilizar y proporcionar cultura a las masas (Zeller, 1989, pp.59-60).

La gran depresión económica y social iniciada en 1929 en Estados Unidos, tras la quiebra del mercado de valores de Nueva York, provocó un prolongado periodo de deflación con graves consecuencias para la economía mundial. Sin embargo, a pesar de la gravedad de la situación generada, de forma paradójica, la década de los 30 fue una época bastante productiva desde el punto de vista del desarrollo de la educación en museos, ya que esta gran recesión económica, condujo a que las instituciones museísticas en Estados Unidos, necesitadas de financiación pública, se viesen en la situación de tener que elaborar toda una serie de razonamientos³⁶ con los que convencer a la administración para que aportase dinero procedente de los impuestos. Los programas de bienestar social del *New Deal*, ayudaron a crear un clima de opinión afín a aquellos museos que abrazaron una misión educativa amplia y activa (Zeller, 1989, p.37). En este contexto, además de los tradicionales cometidos estético e instructor, a los museos se les encomendó la misión de convertirse en un instrumento para el cambio social y en un servicio a la comunidad desde el que promover la democracia y el bienestar de la raza humana” (pp. 65-79).

A mediados de los años cuarenta, tras la creación en 1946 del Consejo Internacional de Museos (ICOM) y la publicación en 1948 de la revista *Museum*, comenzaría una nueva etapa que se extendería hasta los años ochenta, caracterizada por el desarrollo de un progresivo movimiento democratizador de las estructuras administrativas, entre ellas de la escuela, y la defensa del derecho a la educación de los ciudadanos, dando lugar a una multiplicación exponencial de los lugares destinados a la memoria, particularmente museos y espacios conmemorativos (Díaz Balerdi, 2008, pp.22-24).

Esta etapa trajo consigo una serie de cambios que marcarían el final de la concepción aislada y elitista de estas instituciones, a partir de la adopción de una nueva actitud social hacia los museos que consideraba que debían ser accesibles, comprensibles,

³⁶ Publicaciones como las elaboradas por Paul Marchall *The museum and the Community* o el texto de T.R. Adams *The Civic Value of the Museums*, se centraron en ofrecer argumentos dirigidos a reforzar el valor social de los museos, entendidos como instituciones capaces de llevar a cabo el ideal democrático de la igualdad de oportunidades culturales para todos los ciudadanos (Zeller, 1989, pp.37-38).

apreciados y disfrutados por toda la población, al menos en un nivel más teórico que práctico. La prosperidad económica experimentada especialmente en la década de los setenta, propició el crecimiento de la demanda en el campo social y educativo, siendo percibida no solo en la educación formal sino en todas las instituciones sociales y culturales que podían contribuir a la mejora del nivel formativo y al bienestar de la población (Pastor, 2004, p. 31).

Además, el surgimiento durante esta década de un movimiento que entendía el museo como un instrumento necesario al servicio de la sociedad y al que más tarde se le denominaría *Nueva Museología*, supondría un incentivo para el cambio de una política museística que había estado centrada en el objeto, su adquisición, conservación, estudio y difusión, por otra política cuyo elemento principal pasaría a ser el público (Hernández, 1994, p.74). Los museos que hasta entonces eran “sobre algo”, con el impulso de esta nueva corriente museológica comenzaron a ser pensados “para alguien” lo cual se tradujo en una nueva valoración del carácter social del museo, orientado al visitante, que pasaba a compartir el protagonismo que hasta entonces estaba ocupado únicamente por los objetos. A partir de entonces se consideró la idea de que había que poner en valor los objetos coleccionados, su percepción, uso y también el disfrute de su potencial comunicativo. Por eso, el montaje de exposiciones comenzó a recibir una atención preferente y con el fin de que fuesen más comprensibles, se adoptaron medidas que no respondían exclusivamente a criterios estéticos, sino que se buscó que tuviesen un cariz mucho más didáctico (Díaz Balerdi, 2008, pp.79-80),

Los museos debían ser instituciones accesibles, apreciadas y disfrutadas por toda la población y la educación en ese momento se había convertido en un tema de gran interés y en objeto de estudio también para los profesionales del museo. Ambas circunstancias tuvieron su reflejo en un notable incremento de la oferta educativa ofrecida a través de servicios educativos a los visitantes, así como en la aparición de diversos trabajos enfocados a repensar la función educativa de estas instituciones (Pastor, 2004, p.31).

A lo largo de la década de los 60 y 70, a partir del movimiento renovador de la museología desde el cual se defendía la educación en estas instituciones como un complemento informal, continuado y voluntario a la tarea educativa llevada a cabo en las escuelas, desde algunos museos de ciencia y más tarde en centros de arte, fueron impulsándose nuevas estrategias basadas en la experiencia y la sociabilidad con las que se pretendía atraer público escolar y familiar (Padró, 2005b, pp.141-142). El

aprendizaje en esas instituciones comenzó a replantearse entonces como una actividad social basada en la motivación, la interacción, la experiencia y el contexto, capaz de durar toda la vida (Hooper-Greenhill, 1994, p.138; Hein, 1998, p.350; Falk, Dierking y Adams, 2011, p. 324).

En ese período habían comenzado a valorarse los contextos específicos en el aprendizaje y el maestro empezó a ser re-conceptualizado como alguien que plantea problemas, más que como alguien que los soluciona. Este cambio en la pedagogía alteró la relación de autoridad entre el profesor y alumno, dirigiéndose hacia otras formas más democráticas e igualitarias. Al mismo tiempo, las teorías de la educación adulta comenzaron a elaborar y celebrar la posibilidad del aprendizaje permanente como una forma de vida, como la posesión y uso de una mente activa e indagadora (Hooper-Greenhill, 1994, p.138).

En este sentido, acudir a los museos representaba una oportunidad para el desarrollo personal dirigido a optimizar las capacidades de los visitantes. Basándose en esa noción del *life-long learning*, los museos, abiertos al diálogo, comenzaron a actuar conjuntamente bajo la necesidad de ampliar los públicos y conseguir su retorno a los mismos (López y Sánchez de Serdio, 2011, p. 208). Como señala Gibbs et al. 2007, citados por Mörsch, 2014), se contemplaba que “los visitantes pudieran salir del museo sabiendo más que cuando llegaron, de manera que el conocimiento, la comprensión, la inteligencia o la inspiración ayudarían a marcar una diferencia positiva en sus vidas” (p.6).

De algún modo, el cruce de este aprendizaje para toda la vida y la educación no formal desde el museo, estaba surgiendo en paralelo a una sociedad tecnocrática desde la cual se promovía la necesidad de una actualización permanente de los conocimientos con el fin de obtener una mayor eficacia y bienestar de la población. Una exigencia que como señala Isabel Lorey (2006) colocaba al sujeto, ciudadano, en un estado de permanente imperfección, convirtiéndolo en parte activa de las relaciones políticas y económicas neoliberales. Así, basándose en la idea de los sujetos tienen la capacidad de modelarse y diseñarse a sí mismos y a su propia vida de acuerdo con sus propias decisiones libres y propias, la autonomía y libertad del individuo quedaban conectadas, bajo unas imperceptibles formas de gubernamentalidad, con los modos hegemónicos de subjetivación de las sociedades capitalistas occidentales.

Carmen Mörsch (2014) señala que el énfasis de este aprendizaje permanente suele ponerse fundamentalmente en el desarrollo de las habilidades blandas relacionadas con el aumento de la confianza en uno mismo, el desarrollo personal, el cambio en la actitudes o valores, la inspiración o la creatividad, la interacción social o la comunicación, el desarrollo de la identidad, etc. orientadas a crear individuos flexibles y que tiene que ver con esa capacidad de adaptación y reinención continua a la que Lorey hace referencia y que con el tiempo pasará a ser un requisito esencial para participar en la sociedad y sobrevivir en el capitalismo post-fordista.

En este sentido, puede decirse que la idea del *life-long learning* tenía una doble cara. Por un lado, solía relacionarse con las ideas positivas de progreso y democracia para todos los ciudadanos, independientemente de su condición social y de sus desventajas culturales, pero por otro lado, era utilizado en agresivos discursos neoliberales de cómo las sociedades occidentales se enfrentan a la competencia en un mercado cada vez más global. De hecho, lejos de basarse en el empoderamiento a través de la educación voluntaria de las personas adultas, este aprendizaje durante toda la vida suponía la introducción de un compromiso permanente y altamente individualizado, orientado a aprender, desarrollar y variar de acuerdo a las necesidades cambiantes del mercado (Illeris, 2006, pp.16-17).

La comprensión de los museos como lugares de democratización del saber disciplinario, como parte de esta lógica del aprendizaje permanente, logró transformar su cultura y sus políticas a partir de la combinación de dos nociones. Una de ellas, aun moderna, orientó a estas instituciones a ser vistas o experimentadas a partir de programas y exposiciones que enfatizaban el descubrimiento a través de los sentidos. La otra noción, sensible también a la participación activa de las comunidades de su alrededor, respondería a una nueva tipología de museos más cercanos y abiertos, que aunque permanecerían orientados a la preservación y comunicación del patrimonio, se alejarían de la pompa y del dogma conservacionista, para aproximarse a los objetos desde una óptica antropológica o sociológica. Sin embargo, esta otra acabó adentrándose de un modo un tanto superficial en la posmodernidad y desde ella se otorgó más importancia a lo visual, la recreación y al consumo del simulacro que a lo real (Padró, 2003, p.55). Ambas, darían lugar a la que Carmen Mörsch (2011b; 2014, p.113) ha denominado misión reproductiva de la educación y que paso a describir a continuación.

4.4.3. La institución accesible a partir de la misión reproductiva de la educación en museos: La narrativa experiencial y la narrativa comunicativa.

Carmen Mörsch (2009) denomina reproductiva a una de las funciones que, de forma común se ha encomendado a la educación en museos, que es aquella que no se dirige únicamente a un público experto, sino que asume que la misión de la educación es “instruir a los públicos del mañana” (p.9). Esto supone tener en consideración que cuando las personas a las que se dirigen no acuden al museo por su propia voluntad, ha de encontrarse la manera introducirlas en el arte. En este sentido, desde esta perspectiva institucional, la educación se orientará hacia los visitantes incrédulos o “laicos” del arte que se sienten excluidos, desarrollando diversas estrategias con las que superar las barreras simbólicas que el público debe superar para poder acceder al patrimonio cultural.

En este contexto, los museos y los centros de arte son consideradas instituciones dirigidas a proveer el acceso del público a los bienes culturales valiosos. Sin embargo, estos bienes no son accesibles a todas las personas por igual, incluso cuando la entrada a estas instituciones es gratuita o muy barata. Y no lo es, fundamentalmente, porque no todo el público dispone del mismo capital cultural y por lo tanto, no todos los miembros de una sociedad sienten de igual forma que las ofertas de la institución están destinados para ellos. Siempre existen ciertos mecanismos de exclusión, obstáculos simbólicos, que limitan esa entrada y de ahí que el propósito de la función reproductora de la educación en museos sea ayudar a sortear dichos obstáculos y facilitar el acceso a estos bienes, al espectro de públicos más amplio posible. Por eso, los programas educativos cuya función es principalmente reproductiva, tienden a ser diseñados por educadores con experiencia pedagógica y suelen componerse de programas para niños y familias, talleres escolares, y programas formativos orientados a la capacitación del personal docente (Mörsch, 2014, p.113).

Como consecuencia, en gran medida, en estos proyectos asociados a la provisión de cuidado y al acceso democrático al conocimiento, en su intento de atraer a nuevos grupos de audiencia, las políticas del museo acaban centrando muchos de sus esfuerzos en persuadir, inducir o llamar la atención de aquellos visitantes potenciales que están ausentes, es decir, aquellas personas que por lo general no aprecian o no consiguen ver lo bueno que podría ser para ellos la cultura ofrecida por estas instituciones. Por esta razón, en el museo gana presencia el trabajo publicitario, el

marketing, orientado a modificar determinadas reglas de conducta, captar a cuanta más gente mejor y subir así subir los índices de visitantes con las que justificar su propia existencia (Padró, 2003, p.55; Díaz Balerdi, 2008,p.153; Mörch, p.113)

Esto ha llevado a que en muchas ocasiones acabaran presentándose dudas respecto a si ese interés termina pesando en exceso a la hora de orientar los contenidos y diseñar las actividades institucionales, ofreciendo contenidos con un cierto carácter populista, en lugar de establecer los mecanismos suficientes como para que los visitantes cuestionen, participen, intervengan y colaboren en las tomas de decisión sobre el propio diseño de lo que es posible hacer y aprender en el museo. De hecho, como señala Díaz Balerdi (2008), con frecuencia el museo fracasa en su planteamiento más básico, que es la de convertirse en un museo del pueblo, pues finalmente, éstos siguen en manos de los estamentos de poder (p.130). En este sentido, esa voluntad democratizadora es reducida a una entelequia, transformándose únicamente en integración del público en un proceso de elaboración de productos en el cual intervienen únicamente los técnicos, los directores y, en última instancia, los políticos cuyos intereses no siempre encajan con los de aquellos a los que se supone que orientan sus estrategias y a los que se margina con respecto a la toma de decisiones. (p.141).

A continuación, mostraré el recorrido histórico de esta tendencia relacionada con la accesibilidad del arte y la cultura, desde los inicios de unas políticas educativas que deciden romper con la pasividad contemplativa del pasado y apostar por la interacción y la experiencia o aquellas en las que se empiezan a tener en cuenta las percepciones, actitudes y valores de los visitantes a partir de las teorías constructivistas del aprendizaje. Por último, se hará un repaso por las políticas educativas llevadas a cabo en muchas instituciones en la actualidad, vinculadas al consumo cultural, el marketing y la captación de visitantes.

La primera de las nociones, que Carla Padró (2005b, p.142) denomina narrativa experiencial, como ya he señalado anteriormente, surge en los museos de ciencia a raíz del modelo fundado en Estados Unidos en los años 70 con el *The Exploratorium* de San Francisco y también a partir de la llegada de la Nueva Museología a finales de los años 60, que más adelante sería instaurada en Canadá y en Francia a partir de los años 80. Ambas corrientes, que nacerán con la voluntad de dar respuesta a las tendencias de educación estética y de la historia del arte formalista tradicionales, dejarán de poner en el centro al objeto para dar protagonismo a la experiencia de los

visitantes, a los que se les invita a hacer y ver en lugar de esperar de ellos una escucha pasiva.

En este contexto, en ciertos museos se recuperan las teorías del aprendizaje desarrolladas por John Dewey, que ya en 1934 defendía las posibilidades de una educación basada en el entendimiento del arte como un proceso de producción de significado sobre la propia experiencia personal (Zeller, 1989, pp.52-53). La educación artística era concebida por Dewey como un medio desde el cual, partiendo de la vida cotidiana de la comunidad, es posible abrir nuevos caminos para la acción y la recepción abierta sobre la propia experiencia de la realidad (Dewey, 1949, p.73). Si hasta entonces la adquisición de conocimientos en el museo era una experiencia de carácter más bien pasivo, con el desarrollo de estas teorías el aprendizaje en los años 30, éste comenzó a ser pensado como un proceso activo o por descubrimiento, en el que los aprendices cambian de posición a medida que aprenden y que interactúan con el material a ser aprendido:

El aprendizaje por descubrimiento acepta la idea de que aprender es un proceso activo, que los aprendices muestran cambios a medida que aprenden, que interactúan con el material a ser aprendido, más que absorberlo y, que de alguna forma, cambian sus mentes a medida que aprenden. Aprender significa algo más que acumular hechos en el depósito de la mente. A medida que la gente aprende, su capacidad para aprender se expande: la forma y el volumen del depósito se transforma en un proceso de lucha con nueva información (Hein, 1998, p.30)

Esta concepción, aunque continuaba suscribiendo la existencia de un conocimiento objetivo que había que adquirir, produjo un salto cualitativo en el desarrollo de metodologías pedagógicas que comenzaban a basarse en la participación y en el aprendizaje significativo y activo a partir de la experiencia. Su disposición respecto a las formas de aprender era totalmente diferente, ya que consideraba que los visitantes del museo eran capaces de construir el conocimiento por sí mismos, a partir de sus propios esquemas mentales y sus experiencias (Pastor, 2004, p.53-54). El aprendizaje activo se traduce en una actividad en la que el énfasis está puesto en el aprendiz y no tanto en el conocimiento.

La organización expositiva pasó a ser concebida como un experimento y de ahí que la noción de colección museística se expandiese hacia reproducciones, procesos, demostraciones, ensayos, etc. En este contexto, los departamentos de educación tenían la misión de catalizar la experiencia y amplificar las sensaciones y emociones

del visitante. De algún modo, lo que interesaba desde el ámbito de la educación, era hacer responsables a los visitantes de su propio aprendizaje y enseñarles a tener experiencias significativas con los objetos (Zeller, 1989, p.47). Por eso, las actividades educativas diseñadas desde esta narrativa buscaban ofrecer oportunidades de aprendizaje a partir de experiencias multi-sensoriales y de participación activa, cambiando así la concepción del museo hasta el punto de convertirlo en una especie de centro de ocio, entretenimiento y diversión. Algo así como un laboratorio desde el cual fomentar una mirada popular y productiva y en el que poder aprender de manera informal y práctica (Padró, 2005b, p.142).

Desde esta perspectiva, ya en los años 80, tratando de alejarse de las prácticas instructoras y transmisoras de la escuela, desde la educación se buscó proporcionar múltiples experiencias sensoriales e interactivas a través de estrategias como los juegos de rol, la interacción física, la manipulación de objetos, la comparación y el análisis. La contemplación por lo tanto daba paso a la interacción y al fomento de la creatividad. De este modo, los educadores entendidos como facilitadores, trataban de estimular la participación y por medio de diversas preguntas buscaban que los visitantes se expresasen, se divirtieran y considerasen los objetos expuestos como un material a descubrir (López, 2009, p.81).

A partir de este giro tomado por la pedagogía, se replanteó el rol del educador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando a partir de entonces que su función era la de alguien encargado de plantear problemas y no tanto la de alguien que aporta las soluciones. De este modo fue dándose la posibilidad de establecer relaciones más igualitarias entre educadores y alumnos (Hooper-Greenhill, 1994, p.140). Sin embargo, la mayor parte de las veces, estas preguntas tenían como pretensión dilucidar un mensaje predeterminado que debía ser aprendido dentro de una cultura institucional que no aceptaba versiones alternativas (Padró, 2005a). Como señala Pastor (2004, p.54), se suscribía la misma tendencia positivista defendida desde posiciones educativas más tradicionales al concebir la existencia de un conocimiento objetivo que se encontraba fuera de los aprendices y que es el que debían asimilar. Lo que cambiaba era la forma de adquirir ese conocimiento, ya que desde esta perspectiva se consideraba que las personas son capaces de construir el conocimiento por sí mismas, formando ideas y conceptos a partir de sus propias experiencias y sus personales esquemas mentales (Pastor, 2004, p.54).

El problema es que a pesar de esa apertura, al tomar como referencia los estudios de psicología del aprendizaje de carácter conductista de Bruner o Piaget, llevados a cabo los 70, este enfoque acababa por centrarse más en los entorno de aprendizaje, en la forma de organizar tanto el espacio como los objetos de las exposiciones, que en los propios visitantes, aprendices (Hooper-Greenhill, 1994, p.139, Illeris, 2006, p.17). Además, con el empleo de este tipo de estrategias de aprendizaje de carácter más activo, el proyecto general del descubrimiento, corría el riesgo de infantilizar a los visitantes (Miller y Yúdice, 2002, p.207).

No obstante, la educación por descubrimiento tuvo un gran éxito y lo largo de los años 80, la creciente influencia de los departamentos de educación sumada al surgimiento de diversos estudios de público, hizo que desde muchos museos comenzasen a plantearse cuestiones relativas a la accesibilidad física, social e intelectual, dando lugar a una cuarta narrativa de carácter comunicativo (Padró, 2005b, p.147).

Como ya he señalado anteriormente, la cultura institucional de los museos había ido entendiendo que estos eran lugares que favorecían la democratización del saber. Aunque en un principio aun se trataba de una noción del saber que era fija, basada en los enfoques disciplinarios y organizada bajo el paraguas de la misión institucional, más adelante y bajo la influencia del desarrollo de los estudios de la psicología conductista, por un lado, y también de la sociología educativa por otro, comenzó a generarse una preocupación con respecto a quien se estaban dirigiendo sus políticas y sobre los efectos que estaba teniendo los diferentes modelos de aprendizaje en los museos sobre sus visitantes (Hooper-Greenhill, 1994, p.138).

Como señala Illeris (2006, p.17), el desarrollo de los primeros estudios sociológicos de los públicos en museos, permitió analizar y documentar las barreras de acceso a los museos, relacionadas con los derechos económicos, culturales o nivel educativo. El famoso estudio de 1966 llevado a cabo por Pierre Bourdieu y Alain Darbel en los museos de arte Europeos, constituyó un hito importante para los estudios de público contemporáneos pues lograron demostrar cómo una amplia gama de factores sociales, tales como las relaciones de clase, la educación, la cultura, los orígenes étnicos, los estilos de vida, el género, las discapacidades físicas y mentales, etc. constituyen una desventaja en lo que se refiere a las visitas al museo (Bennett, 1995; Hooper-Greenhill, 1997, p.198).

Estos estudios demostraron que, a pesar de la voluntad democratizadora de ciertos museos de arte, al mismo tiempo que se ofrecía una sensación de pertenencia a determinados grupos sociales, a otros les hacía sentirse excluidos e inferiores. Como consecuencia, solo una pequeña parte de la sociedad perteneciente al mismo extracto social, cultural, de género y raza acudía a los museos. Quienes alcanzaban a tener la sensación de sentirse incluidos dentro de la cultura institucional eran aquellas personas a las que el ritual del museo les confería una mayor y mejor identidad y eran capaces de entender mejor cómo utilizar el arte. También aquellos cuyas identidades sociales, sexuales, raciales eran reafirmadas por el museo (Duncan, 1990, p.102)

Por otra parte, como señala Padró (2005), el cuestionamiento de asuntos que tenían que ver con la representación de las minorías en las prácticas expositivas y comunicativas o la relación entre saber y poder fueron dando en un momento en el que, como indica Jesús Pedro Lorente (2003) se estaba produciendo también la consolidación de la museología como disciplina dentro de los estudios universitarios. De hecho, a mediados de los años 60, en diversas universidades como las de Baroda (India), Leicester (Reino Unido) y Brno (República Checa), comenzaron a aparecer los primeros cursos y departamentos especializados en la formación del personal de museos. A esto le siguieron después los cursos de museología general impartidos por George-Henri Rivière en la Universidad de la Sorbona y su multiplicación, a lo largo de la década de los 70, en tantas otras universidades de todo el mundo (pp.13-14). Fue a partir de entonces cuando se comenzó a hablar de una nueva corriente denominada *nouvelle muséologie*, abanderada en un principio por diversos profesionales de museos poco dados a la teorización, pero que iría consolidándose a partir de la proliferación de estudios y publicaciones que se produjo durante la década de los 80, bajo el paraguas del ICOFOM, el Comité Internacional de Museología del ICOM (Llorente, 2003, p.14).

Desde esta Nueva Museología, como señala Díaz Balerdi (2008) se abogaba por una renovación de la idea de museo tradicional basado en el coleccionismo burgués y aristocrático y caracterizado por su enfoque conservacionista, su aura de sacralidad, su afán de universalidad e intemporalidad. Se pasó entonces de un tipo de cultura institucional que situaba en el centro de sus preocupaciones los objetos coleccionados, para comenzar a interesarse por la interacción con el entorno y los sujetos visitantes de la institución, dando lugar a que se asentaran las bases de una nueva de tipología de museos cercanos, abiertos, alejados de la pompa, sensibles a los afanes y preocupaciones colectivas (p.54).

Esta corriente que apostaba por a transformación los presupuestos de actuación de estas instituciones, estuvo muy vinculada a los cambios que fueron dándose en la sociedad. A nivel productivo se produjo un desplazamiento del motor de la economía desde el sector secundario o industrial hacia el terciario. A nivel social, se estaban viviendo movimientos migratorios masivos del campo a la ciudad. También entonces se estaba produciendo el afianzamiento de la consideración del uso del patrimonio como recurso para articular estrategias de reequilibrio, relacionadas con la tipificación del ocio no solo para el descanso corporal, sino también para el desarrollo de diversas actividades, algunas de ellas vinculadas a lo cultural, el fomento del turismo rural y la visita a lugares y monumentos de interés (pp.52-53).

En el caso del contexto español, con la llegada de la Nueva Museología a finales de los años 70 y sus primeras manifestaciones a comienzos de los años 80, los museos, al igual que lo habían hecho en otros países norteamericanos y europeos, dejaron de ser vistos como instituciones cerradas y estáticas ya que comenzaron a abrirse a las comunidades y a ofertar múltiples actividades con las que se mostraban como espacios activos destinados al pensamiento creativo (López, 2008, p.47). Los museos pretendían abrirse a audiencias más amplias y comenzaron a plantearse cuestiones relativas a la accesibilidad física, social e intelectual, diseñando programas y exposiciones dirigidas a visitantes especiales como minorías raciales, grupos económicamente desfavorecidos, personas con discapacidades y personas de edad avanzada, dando lugar a la narrativa comunicativa o de acceso (Padró, 2005b).

La educación en estas instituciones pasó a tener como misión principal la creación de actividades de difusión y puentes con los que salvar la distancia entre el museo y el tejido social. La accesibilidad, el desarrollo de la audiencia y la inclusión social pasaron a ser algunos de los factores que definían buena parte de las preocupaciones y retos de los museos en ese momento. Por este motivo, comenzó a valorarse y a tener en cuenta el contexto personal, social y físico de quien acudía al museo con el fin de que tuviese una experiencia significativa (López, 2009, p.81).

En el diseño de los proyectos educativos pesaron las ideas de las teorías constructivistas del aprendizaje en las que éste es definido como la modificación o la adquisición de nuevos comportamientos y actitudes a través de la experiencia y/o en la práctica (Mörsch, 2014, p.8). Estas teorías partían de la idea de que el conocimiento es una realidad subjetiva, que no existe fuera de las personas o grupos concretos (Pardo, 2004, p.54). En este sentido, el aprendizaje en el museo, partiendo de estas teorías, era concebido como un proceso activo de interacción, negociación y

construcción de significados a partir de las decisiones tomadas por los visitantes, que no solo estaba mediada por los objetos del museo y la forma en que se presentan, sino que en ella también influía poderosamente la cultura de los visitantes, su experiencia personal anterior, y las condiciones de su visita (Falk, Dierking y Adams, 2011, pp.325-327).

En definitiva, se asumía que cada visitante era capaz de construir significados distintos e igualmente válidos, según las diversas circunstancias. Por eso, a partir de entonces comenzaron a tenerse en cuenta las diferentes miradas, conocimientos previos, formas diferentes de razonar y aprender de los públicos y a los educadores se les encomendó la tarea de estimular esas distintas capacidades de los visitantes para construir significado fomentando el diálogo, dando pie a una educación polifónica (Hein, 2011, p.347). Así a través de la formulación de preguntas y el planteamiento de problemas, los educadores tenían que lograr que los visitantes elaborasen sus propias conclusiones sobre las exposiciones, haciéndoles conscientes de que no hay una sola forma de presentar la información ni una única manera de aprender (Pardo, 2004, p.55). Sin embargo, como señala Padró (2005a, p.180), desde esta narrativa en muchas ocasiones se seguía impulsando una noción objetiva, homogeneizadora y democrática del “patrimonio” elegido para ser expuesto y se continuaba apostando por versiones y visiones del conocimiento sin controversia que no admitían posiciones críticas con la institución.

Por otra parte, como señala Padró (2003), los cambios que se estaban produciendo en los museos coincidían con la democratización de la cultura a raíz de la consolidación de un progresivo estado del bienestar, acceso a la educación y ciertos avances en relación a las telecomunicaciones, al menos en los países desarrollados. Asimismo, como parte de un giro hacia el capitalismo, de forma gradual, como parte de un proceso de economización y con la voluntad de favorecer el acceso democrático a la alta cultura, el hecho cultural comenzó a ser considerado como un bien de consumo más. En este contexto, la educación, orientada a la incorporación de los públicos ausentes o excluidos, considerados “laicos y distantes del arte, comenzó a emplear métodos que se aproximaban a lo recreativo o a la industria del entretenimiento y que eran derivados por lo general de la escuela primaria, las prácticas educativas infantiles y las actividades del ocio (Mörsch, 2011a, p.7).

En la otra cara de esta nueva cultura institucional encontramos la relevancia del crecimiento museológico a partir de la intervención en la capacidad de generar más museos, exposiciones o programas educativos. Esto provocaba la necesidad de atraer a muchos visitantes con el fin de validar las políticas puestas en marcha, que el público pasara a ser considerado consumidor, cliente o usuario y los museos fuesen concebidos como medios de comunicación, cuyo principal objetivo consistía en alcanzar una mayor visibilidad dentro de la cultura del ocio y el entretenimiento (Padró, 2003, p.55).

Desde este punto de vista, como resultado de la combinación de los estudios de visitantes, tanto de carácter psicológico como sociológico, comenzaron a manejarse diversas definiciones tales como “públicos potenciales”, “audiencias”, “aprendices y participantes”, a los cuales comenzarían a dirigirse, de un modo más específico, las estrategias educativas de los museos (Illeris, 2006,p.17). Estas políticas institucionales exigía además que quienes trabajaban allí tuviesen ciertos conocimientos sobre organización expositiva, fomento del patrocinio, *marketing*, difusión, comunicación y evaluación, provocando así la diversificación profesional dentro de la institución y el surgimiento de nuevas profesiones museísticas vinculadas al conocimiento de modelos de gestión cultural (Yúdice, 2002, p.27). El *boom* de los museos en los años 70 en EEUU y Gran Bretaña o en los 90 en España, precisó profesionales atentos a las formas de captación de visitantes y a las formas de rentabilizar los contenidos generados en estas instituciones. Los comisarios, los diseñadores, los educadores, considerados difusores, debían comprometerse a aportar nuevas experiencias a distintos segmentos de la población con el fin de generar audiencia, fidelizar clientes y conseguir así más patrocinadores para la institución y sus programas (Padró, 2003, p.55).

La exposición temporal pasó a ocupar el lugar central del trabajo museológico y en este contexto, mientras que por un lado el espacio del museo trataba de mostrarse como algo sorprendente a partir de un montaje para el cual se hacía uso de escenografías, yuxtaposición de imágenes, etc., por otro se promovía un espacio altamente estetizado, que fomentaba una singular concepción elitista de la cultura en la que en realidad los objetos auténticos eran producidos como un simulacro más. En realidad, como afirma Padró (2003, p.56). “era más importante la experiencia de la visita y su consumo que lo real” promoviendo un modelo sensacionalista, superficial y lúdico. De este modo, la cultura del museo se transformó en consumo en el museo y esa era una experiencia que quienes gestionaban los museos debían mantener,

partiendo del papel coleccionador, conservador, investigador, expositor y educador de estas instituciones. Los museos comenzaron a ser más visibles que nunca y a ser valorados por el impacto y los beneficios económicos y simbólicos que reportan en sectores como el ocio y el turismo. En este contexto, bajo la idea de que el museo debía cohesionar sus voces, tanto internas como externas con el fin de construir una cultura institucional fuerte, los profesionales se veían atrapados entre un profesionalismo empresarial y entre la figura que ostenta el conocimiento experto disciplinar y una mezcla entre la educación y el entretenimiento.

En la actualidad, continúan prevaleciendo los procesos de aprendizaje fundamentados en la teoría constructivista del aprendizaje en los museos, considerados como lugares ideales para las formas de aprendizaje abierto, en los que los objetos sirven de punto de partida para la exploración. Igualmente, continúan pesando las políticas educativas que exigen que el arte sea accesible a todos los miembros de la sociedad, bajo la creciente presión de tener que rendir cuentas en cuanto al número de visitantes. En este contexto, los programas de mediación educativa cada vez son más amplios y se dirigen a públicos específicos con el objetivo de ampliar el espectro y captar así más visitantes. La educación, en este sentido, debe dirigirse a grupos de la sociedad que no forman parte de las audiencias habituales de los museos, con poco capital cultural y económico, que requieren una invitación activa por parte del museo (Mörsch, 2014, pp.7-8).

Sin embargo, también en los últimos años ha habido otra narrativa de la educación en museos, aludida por Carla Padro (2005), procedente de los estudios de la teoría crítica cultural, vinculada a la museología crítica, las pedagogías críticas y la crítica artística institucional, que ha dirigido sus esfuerzos a poner en cuestión aquellas otras narrativas educativas, formalista, disciplinaria, experiencial o comunicativa, cuya finalidad era expandir un conocimiento prescrito, desde procesos informativos, indicativos y técnicos. Desde esta otra narrativa crítica, la misión de la educación, teniendo en cuenta la responsabilidad social de los museos como instituciones públicas y, bajo la voluntad de contribuir a crear una sociedad más democrática (Westbrook, 1991, citado por Hein, 2011, p.349), ha sido la de aportar distintas visiones, versiones, opiniones y preguntas desde procesos polifónicos, subjetivos y narrativos (Padró, 2003, p.59). A continuación, haré referencia a la misión deconstruccionista de la educación propuesta por Mörsch para abordar los orígenes de la narrativa crítica de la educación y algunos de los problemas que presenta.

4.4.4. La institución cuestionada a partir de la función deconstructiva de la educación en museos. La narrativa crítica.

Tal y como señala Carmen Mörsch la función deconstructiva de la educación en museos tiene entre sus objetivos el fomento de la crítica, la agencia y el autoempoderamiento. Asimismo, desde esta perspectiva se hace hincapié en la necesidad de orientar el museo hacia la búsqueda de una mayor justicia social, menor violencia epistemológica y estructural en el mundo en general (2011, pp. 7-8).

Esta función crítica, deconstructiva busca comprometerse con los públicos para analizar de forma reflexiva y crítica el papel de las artes, las instituciones culturales y los procesos educativos, entendidos como dispositivos de exclusión/ inclusión. En este sentido, la educación crítica se aleja de las políticas orientadas a la captación de diferentes *targets de* audiencia compuestos por destinatarios fijos y predefinidos, propios de las narrativas experiencial o comunicativa antes descritas, para interesarse en la formación de alianzas y cooperación a través de las cuales generar situaciones que permitan evidenciar los discursos dominantes de la institución cultural y señalar qué voces son silenciadas e invisibilizadas por estos discursos. Asimismo, la misión deconstructiva de la educación trata de involucrar a los visitantes en un debate conjunto sobre las normas de conducta que rigen en las instituciones culturales, su accesibilidad y su autoridad a la hora de definir si tal o cual obra tiene una calidad alta y cual no, etc. De igual modo, desde esta perspectiva, se analiza la historia de las instituciones y sus relaciones con las estructuras de poder y las del mercado e incluso se anima a los participantes a presentar sus propias narrativas u objetos y colocarlos en la institución como una intervención (Mörsch, p.114).

En definitiva, esta misión de la educación entiende la cultura institucional desde el cuestionamiento crítico y el trabajo en torno a los mecanismos de exclusión, las naturalizaciones y las relaciones de poder que forman parte de la concepción moderna del museo. Algo, a lo que también hace referencia Carla Padró (2005b) cuando alude a la narrativa crítica de la educación en museos, vinculada a la pregunta, la indagación y preocupada por difundir una nueva noción de museos como zona de controversia y contestación. A continuación, se presenta un breve resumen por el origen, las influencias y el desarrollo de esta tendencia educativa en museos hasta la actualidad.

Gracias al surgimiento, a partir de los años 70, de propuestas británicas y estadounidenses que entrecruzaban las teorías postmodernas revisionistas con los postulados de los estudios de museos, la antropología, la historia del arte y la pedagogía desde posiciones críticas, algunos departamentos educativos de museos en las últimas cuatro décadas han ido dirigiéndose hacia un modelo reflexivo, y desobediente, desde el cual poder investigar e interpretar la construcción social de significado y el modo en el que las culturas son definidas y presentadas en las instituciones (Lorente, 2003, p.16; Mörsch, 2009, p.17).

La contribución de los estudios culturales derivaba de la lucha emprendida desde los movimientos civiles feministas, raciales, postcoloniales, por el acceso a los derechos y su visibilidad en el ámbito de la cultura, desde los años 70 hasta la actualidad, ha permitido examinar las estructuras de poder-saber de un museo, señalando el modo en que el canon museístico ha estado y sigue estando vinculado a una narrativa hegemónica, patriarcal y colonial (Duncan, 1993). Asimismo, la museología como crítica cultural ha tenido como tarea comprender los museos como construcciones y representaciones culturales que institucionalizan ciertas nociones sobre los objetos y establecen ciertos sistemas de clasificación que privilegian o descartan ciertos discursos. Por eso, desde la pedagogía crítica feminista se han entendido los museos como lugares donde se legitiman unos significados por encima de otros y donde se regulan y se construyen las diversas subjetividades (Padró, 2005, p.180).

Como resultado del cruce de estas múltiples miradas, entre algunos profesionales de la educación en museos se ha comenzado conectar la práctica educativa del museo con las políticas culturales desde donde se produce y con el marco sociocultural que afecta a toda la institución, adoptando un enfoque ligado a la pedagogía emancipatoria a través del cual hacer una lectura crítica de la institución. El fin de esto es proporcionar las herramientas conceptuales necesarias con las que poder apropiarse de los conocimientos y adoptar una postura reflexiva desde la cual poder cuestionar la validez del discurso que se legitima desde la institución y por lo tanto la idea de cultura, museo y sociedad que se pretende representar y construir (Hooper-Greenhill, 1999; Padró, 2003 p.56, Rodrigo, 2007).

Con el objetivo de alcanzar mayor justicia social y menor violencia epistemológica y estructural, desde algunos departamentos educativos se ha comenzado a analizar los conflictos y relaciones de poder que se establecen en los museos, así como el concepto de sociedad que se configura desde la educación (Mörsch, 2011a, pp.7-8). Al mismo tiempo los debates surgidos en torno al mismo contenido de lo

emancipatorio también han puesto en marcha discusiones sobre cuestiones como nociones como: participación, política y esfera públicas articuladas en los museos o el instrumentalismo o regulación de la participación del público o en las que se advertía del carácter paternalista de algunas prácticas emancipadoras (Mörsch, 2009, p.18).

El trabajo educativo crítico se preocupará además de identificar y analizar aquellos “modos de direccionalidad” que invitan a adoptar posiciones particulares dentro de las relaciones de poder y deseo (Ellsworth, 2005, p.12). Por eso, los educadores reflexivos tratarán de desvelar aquellos rituales y normas que forman parte del “currículo oculto” de las instituciones, comprender los marcos interpretativos configurados por las culturas del museo y orientar a partir de aquí a los visitantes en su uso (Rodrigo, 2007, p.120).

En este sentido, los departamentos de educación, convertidos en zonas de contestación, posibilitan la reinterpretación de las narrativas oficiales y la creación de otras nuevas (Roberts, 2007). Los profesionales del museo, partiendo de una cultura crítica capaz de comprender estas instituciones como lugares para la duda, la controversia y la democracia cultural, problematizan los procesos de genealogía cultural, de memoria social y de contexto de los museos y sus colecciones desde la búsqueda de un conocimiento relacional, interdisciplinario e investigador, tomando especial relevancia en este proceso de análisis las perspectivas de interpretación de corte feminista o postcolonialista (Padró, 2005b, p.143).

Se produce así un cambio de paradigma ya que se rompe con el modelo de democratización vertical de la cultura y se asume el papel político de los museos a partir de la conversación cultural entre muchos participantes (Padró, 2003, p.58), buscando re-situar a los museos como centros de investigación y comunidad de práctica y por lo tanto como lugares para la interpretación y la negociación de conocimientos (Rodrigo, 2007). Desde esta nueva lógica se impulsa la cultura de la sospecha, la duda y el conflicto por medio de preguntas y del planteamiento de problemas y dilemas que dan pie a metodologías de investigación (Padró, 2005a). Los educadores entran en el terreno de una cultura cuestionadora, revisionista y autorreflexiva que tiene en cuenta el contexto y que deja de entender estas instituciones desde una visión fija, sino como lugares donde se admite la posibilidad de crear, negociar, imponer o subvertir valores y creencias y donde confluyen diversos dilemas, contradicciones y tensiones de diferentes culturas y subculturas en relación a los procesos de selección y producción del conocimiento (Padró, 2003, p.58).

El museo, constituido como una comunidad de aprendizaje, busca la aportación de las diversas voces e impulsa la negociación del saber y el significado entre los profesionales forjadores de las culturas del museo y los visitantes, que al dejar de ser considerados subordinados a un orden institucional su conocimiento es colocado de igual a igual (Mörsch, 2011, p.7). Como consecuencia, el museo pasa a jugar un papel social y democrático más que socializador o democratizador y se muestra más preocupado por el fomento de una ciudadanía crítica, que únicamente consumista.

La museología crítica, al revelarse contra la tradicional división que se ha hecho entre productores, traductores y consumidores del conocimiento, considera aprendices tanto a los profesionales como los visitantes ya que todos ellos serán generadores de discurso (Padró, 2003, p.60; 2005b). Además, el fomento de la crítica y el empoderamiento que desde esta narrativa de la educación se promueve, se haya inscrito en una lógica en la que tampoco hay destinatarios fijos y predefinidos. Con el fin de apropiarse críticamente del arte y sus instituciones, el concepto de los '*target-groups*' de la lógica de la comunicación y el acceso es sustituido por un interés en la formación de alianzas, y en la cooperación (Padró, 2005c).

La tarea de la educación desde la práctica deconstructiva tratará de ir más allá de la institución y constituirse como un agente para el cambio social. En este sentido, no se preocupa tanto de introducir a los visitantes en la esfera del museo, sino al museo en su esfera local social, cuestionando y construyendo así la participación pública (Mörsch, 2009). Esta puesta en crisis de los valores democratizadores hace que los museos se vean re-situados como zonas de contacto (Clifford, 1999) o como lugares de controversia y conflicto (Huysen, 2002) donde se favorece la realización de una lectura del orden institucional que permita trabajar dentro de los intersticios y espacios de contradicción que surgen de una determinada configuración de las exposiciones y disposición de las salas. De este modo se pasa a operar desde la controversia abordando cuestiones como la producción de las categorías de clase, etnia o género en la propia institución o los usos del lenguaje y de los diferentes registros lingüísticos dentro del espacio expositivo (Mörsch, 2011a, pp.7-8).

Sin embargo, resulta potencialmente problemático el hecho de que los proyectos educativos de carácter deconstructivo, crítico, en muchas ocasiones, del mismo modo en que le ocurre al arte, puede tener una tendencia a ser excesivamente auto-referencial a la hora de formular críticas y no termina de ocuparse de las ramificaciones o de las condiciones de aplicación de la crítica (Mörsch, 2014, p.114). Además, como indica Carla Padró (2003, p.60) a esta narrativa crítica cultural le

resulta muy difícil de llevar a la práctica la reformulación de la concepción moderna de museo y su transformación, ya que, en muchas ocasiones, son las propias políticas culturales que valoran los museos como bienes culturales las que frenan la consecución de un museo preocupado por fomentar una ciudadanía crítica. También Carmen Mörsch (2014) afirma que el objetivo fomentar el desarrollo de una actitud crítica, así como aumentar la capacidad para la agencia y la creatividad de la función deconstructiva de la educación, no significa necesariamente que se aspire a cambiar las condiciones del marco educativo en sí mismo. De hecho, en cierto modo esta función depende de la existencia de algunos elementos de las otras tendencias educativas para poder trabajar sobre ellas y a partir de ellas.

En cambio, si existe otra función de la educación, cuyos instrumentos metodológicos se orientan hacia el empleo de estrategias activistas y epistemologías y métodos de la pedagogía crítica y que propone que la institución progrese en la dirección de transformar sus estructuras con el fin de alcanzar una mayor justicia social, el fomento del auto-empoderamiento y el estímulo de una mirada crítica. En el apartado que sigue a este se abordará esta otra función de la educación.

4.4.5. La institución expandida a partir de la función transformadora de la educación en museos.

Carmen Mörsch (2014) hace referencia a una función de la educación en museos de carácter reformador, orientada fundamentalmente a mejorar las estructuras que ya existen en la institución. Esta función de la educación no busca transformar la institución, sino que su misión principal es hacerla más eficiente en su funcionamiento preestablecido. Algo, que se produce en pocas ocasiones ya que, según Mörsch, esto solo se da cuando los educadores tienen voz en la toma de decisiones a nivel de planificación de la institución, siendo capaces de aplicar al proyecto su experiencia directa y efectiva (p.115).

Esta investigadora y educadora alude también a una función de la educación en museos que, además de cuestionar y trabajar en torno a los mecanismos de exclusión, las naturalizaciones y las relaciones de poder, lleva consigo la tarea de ampliar la función de la institución, con la pretensión de que ésta se convierta en un agente capaz de intervenir y configurar la sociedad. En este sentido, una de las aspiraciones de la educación es trascender las estructuras y generar relaciones

colaborativas entre diversas instituciones, prestando atención a los conflictos y los discursos que generan (Mörsch, 2014, p.116).

Desde esta perspectiva, las estructuras institucionales ya no son percibidas como algo estático. Tampoco la práctica educativa quiere que las instituciones y las circunstancias en las que ésta se da continúen siendo las mismas, de manera que, desde una indocilidad crítica y reflexiva, busca también los márgenes de maniobra y las posibilidades de transformación que se dan al aprovechar los intersticios, los huecos, los espacios intermedios y las contradicciones para actuar (2012, p.46).

En este sentido, para Mörsch, desde esta función de la educación se propone la modificación del papel del arte y se contempla a los museos o centros de arte como organizaciones cambiantes, en las cuales, la participación a largo plazo de una amplia gama de públicos es vista como algo necesario si se quiere mantener la relevancia social y la sostenibilidad de la institución. Sin embargo, este hecho no tiene tanto que ver con consideraciones cuantitativas, como en el caso de la función reproductiva de la educación, sino que está relacionado con la necesidad encaminarse hacia formas transformadoras, reflexivas y críticas con respecto a la producción cultural en la sociedad del conocimiento y la información, así como “la aspiración de ser la fuente de impulsos revolucionarios” (Mörsch, 2014, p.116). La función transformadora de la educación se preocupa de la progresión social estructural de la institución en la dirección de una mayor justicia social y una menor violencia epistemológica en el mundo y por lo tanto se apoya en instrumentos de transformación de carácter activista y hacia epistemologías y métodos provenientes de la pedagogía crítica (Mörsch, 2011b).

Desde esta lógica, las prácticas transformadoras se oponen a la distinción jerárquica entre educadores, comisarios y otros trabajadores culturales. De hecho, para que un proyecto sea considerado transformador, se considera esencial que sus prácticas no se detengan en intervenir únicamente en la institución, dejando sus propias funciones fuera de toda discusión como ocurre en el caso de la narrativa crítica de la educación, sino que se basan en una comprensión auto-reflexiva de la enseñanza y el aprendizaje y se dirigen a cambiar y ampliar las instituciones (Mörsch, 2014, p.116)

En la actualidad, la educación artística y las condiciones en las que ésta se desarrolla sigue siendo uno de los temas pendientes de gran parte de los museos de arte contemporáneo tanto a nivel internacional como en el contexto español. Esto es debido entre otras cosas a que muchos de los departamentos educativos surgidos a

partir de la democratización cultural y la influencia de los estudios de la nueva museología, continúan sin tener demasiado claras las teorías que subyacen en las tareas que desarrollan en su trabajo. De hecho, gran parte de los casos, los programas y recursos que elaboran se basan en teorías modernas de educación artística que carecen de sentido en museos posmodernos (Padró, 2005a, p.183).

Sin embargo, el cambio que se ha ido produciendo en los discursos y prácticas de la museología bajo la influencia de la crítica institucional, generada desde la propia práctica artística, la reflexión sobre la cultura material llevada a cabo desde la antropología, el feminismo y el postcolonialismo o la teorización del museo como dispositivo disciplinador y el cuestionamiento del historicismo que supuso la posmodernidad, ha permitido que desde los departamentos educativos de algunos museos fuesen surgiendo propuestas más conscientes en las que estas ideas se entrecruzan con las de los postulados de la pedagogía crítica (Sánchez de Serdio y López, 2011, p.208).

Así, partiendo de la crítica institucional, al abordar los límites, posibilidades y paradojas de los museos, algunos DEAC han podido tomar conciencia de la capacidad reguladora de estas instituciones, desde las cuales se legitiman unos significados por encima de otros. Además el cruce de estas perspectivas críticas ha permitido a estos departamentos de educación una comprensión autorreflexiva de la enseñanza y el aprendizaje, la investigación e interpretación de la construcción social de significado y el modo en el que las culturas son definidas y presentadas en las instituciones. Por este motivo, algunos de sus proyectos y propuestas educativas han dado cuenta de la complejidad de la relación pedagógica desde enfoques y posiciones que plantean comprensiones y cuestionamientos de lo que significa la relación con el arte y la cultura, partiendo de una producción compartida de saber entre sus diferentes participantes.

Como ya hemos visto, en los últimos años, desde el campo artístico y comisarial, al hilo de la discusión en torno al “capitalismo cognitivo” vinculado a la crítica de la economización de la educación, de la formación en el arte y de la producción institucionalizada de conocimientos en el contexto de la reestructuración neoliberal de las sociedades occidentales y sus instituciones educativas, se ha dado un giro hacia lo pedagógico en busca de conceptos de educación críticos y emancipadores que partiesen de la potencialidad de individuos y colectivos (Mörsch, 2012, pp.47-48).

Se trata de un giro que resulta bastante sorprendente y significativo para la educación crítica en museos y exposiciones ya que de pronto se ve compartiendo las mismas metas que la posición comisarial y adoptando de nuevo, en consecuencia, un rol afirmativo. Pero si bien esta situación hará que en un principio los educadores críticos vislumbren la posibilidad de comenzar trabajar junto a comisarios y artistas en la realización de proyectos que partan de una crítica institucional, poco a poco aflorarán viejas tensiones y “cortocircuitos” en relación a contenidos y métodos, lo cual hará que en la mayor parte de las ocasiones lo que acabe por ocurrir es que la posición marginalizada de la educación sea absorbida por la posición dominante del comisariado sin que esto suponga que se den mejoras estructurales o cambios en las relaciones de poder (Mörsch, 2012, pp.47-48).

A pesar de que en los últimos años desde algunos departamentos educativos de museos³⁷ se haya hecho un esfuerzo por hacer visibles sus prácticas educativas e investigadoras tratando de borrar la idea de que la reflexión y la investigación son labores exclusivas de otros departamentos de la institución, da la impresión de que comisarios y educadores siguen trayectorias paralelas sin encontrarse. Y es que, ocurre que desde este creciente interés por la educación desde el mundo del arte y el comisariado, partiendo de nociones como “autoeducación”, “pedagogía radical”, “inteligencia colectiva” o “giro educativo”, lo pedagógico es propuesto desde paradigmas alternativos que buscan alejarse de las ideas convencionales de la oferta educativa escolar y en el caso de las instituciones museísticas, también de los discursos y prácticas de los mismos DEAC ya que se considera que éstos responden a modelos populistas de acceso y que contaminan, reducen y limitan la complejidad de la obra y su experiencia. Asimismo, desde este giro educativo se rechazarán los referentes teóricos y las prácticas aceptables procedentes del ámbito de la educación, de manera que la mayor parte de las fuentes que se empleen sean filosóficas, provocando que únicamente se sientan interpelados a participar en el debate aquellos

³⁷ A lo largo de los últimos diez años, se han llevado a cabo diversas Jornadas y Congresos entre los cuales destacan por ejemplo, las tres ediciones de las Prácticas Dialógicas organizadas por Javier Rodrigo y Aída Sánchez de Serdio, durante los meses de julio de 2006, septiembre de 2007 y julio de 2009, en el Museu d'art modern y contemporani de Palma, Es Baluard o los dos congresos internacionales organizados por el Área de Educación del Museo Thyssen-Bornemisza, en 2008 y en 2013. También en 2010, en el MUSAC de León y en La Casa Encendida de Madrid se llevaron a cabo las dos ediciones de las Jornadas de Producción Cultural Crítica en la Práctica Artística y Educativa Actual y los Encuentros de profesionales de la educación de museos y centros de arte contemporáneo. En todos ellos, representantes de diversos departamentos de educación de museos han procurado dar cuenta de sus experiencias, reflexiones y del trabajo realizado. Igualmente, algunos DEAC como por ejemplo el del MUSAC o el de Es Baluard han publicado los libros *Experiencias de aprendizaje con el arte actual en las políticas de la diversidad* y *Cartografiem-nos. Projecte educatiu per a infantil i primària*, respectivamente, en los que dan cuenta de su labor educativa.

colectivos o individuos altamente intelectualizados y politizados, poseedores de las mismas referencias (Sánchez de Serdio y López, 2011, pp.208-209).

Estas decisiones generarán de nuevo un sentimiento y una situación real de estigmatización de la educación, que en el fondo no es más que un reflejo de las tradicionales jerarquías existentes en el museo que colocan a los departamentos educativos en un espacio liminal, secundario y accesorio. Así, al ser ubicados en ese “afuera” de la producción de discurso como el otro abyecto, los trabajadores de los DEAC, en muchas ocasiones se verán obligados a tener que “traducir” las habituales narrativas y prácticas institucionales.

Esta traducción, al mismo tiempo será percibida desde aquellas instituciones que participan del giro educativo radical como algo simplificador y neutralizador, generándose de este modo las condiciones idóneas para que el mundo artístico y comisarial acaben posicionándose como la alternativa más crítica y emancipadora (Sánchez de Serdio y López, 2011, p.210). De hecho, en este contexto se dará tal sobre-exceso argumentativo a favor de las capacidades del arte, que terminará siendo presentado como la mejor de las soluciones ante cualquier mal y parecerá imponerse a cualquier tipo de contexto por su deseo iluminador, convirtiéndose a su vez a comisarios y artistas en salvadores y en los mejores pedagogos posibles (Rodrigo, 2010, p.9). Por este motivo, en la oleada de proyectos de arte, exposiciones, escritos y publicados sobre el giro educativo en las artes, rara vez se escucharán las voces de los educadores, para quienes el arte y la pedagogía han sido conectadas en su trabajo durante muchos años (Graham, 2010).

Esta desigual distribución del capital simbólico entre comisarios, artistas y educadores en el mundo del arte, está relacionada con la lógica patriarcal que feminiza la educación y la diferenciación social de largo alcance entre la producción y la reproducción, en este caso de conocimiento (Sternfeld, 2010, p.8). Sin embargo, si se analiza la situación desde una perspectiva feminista y también desde una posición crítica anticapitalista, como señala Mörsch, resultarán especialmente molestos el papel heroico y mesiánico del arte y del artista y comisario como pedagogos en el marco del giro educativo:

Es como si el mundo del arte, por medio de las “nuevas” prácticas colaborativas propuestas desde su creciente intromisión en la pedagogía, trate de librarse de la crítica que se hizo de las vanguardias artísticas y de su intensa relación con el proyecto colonial y capitalista (2012, p.49),

Ante esta compleja situación, Janna Graham (2010) señala que si uno de los fines del giro educativo es encontrar nuevas estrategias con las que oponerse, salir o incluso sobrevivir a los regímenes de educación artística promovidos desde las políticas neoliberales y tratar de generar un tipo de educación emancipadora y crítica, será necesario entonces ir más allá de las distinciones profesionales y crear alianzas para que éstas demandas puedan ser producidas.

También Carmen Mörsch (2012, p.50) considera que hay un potencial aun por explorar y que tiene que ver con la posibilidad de trabajar de manera conjunta en torno a las contradicciones y ambigüedades que comparten tanto las líneas de trabajo y la práctica de una educación crítica y reflexiva, como los emprendimientos artísticos y comisariales resumidos bajo el giro educativo. Esta investigadora y educadora piensa que crear alianzas, sin apoyar la diferencia entre el trabajo comisarial y el trabajo educativo, a partir de esta serie de contradicciones irresolubles podrá proporcionar muchas posibilidades y abrir nuevas perspectivas para la práctica en instituciones después de la crítica institucional.

En este sentido, una de las tensiones que para Mörsch sería interesante abordar conjuntamente es la que se da entre la producción de exclusiones y el paternalismo de las políticas inclusivas y de captación de grupos específicos. Desde la tradición de la educación reflexiva y crítica en muchas ocasiones se ha cuestionado la dimensión disciplinaria de aquellos proyectos a los que se invita a participar a grupos “desfavorecidos” o “distanciados” de la educación o del arte que por sí mismos no hubiesen acudido, pero sin permitirles la posibilidad de cuestionar y debatir las condiciones de su presencia en la exposición y cómo podrían aprovecharla según sus intereses y mucho menos que puedan intervenir en las decisiones relacionadas con el tipo de contenidos y su organización a nivel comisarial o institucional. Ocurre también que, con el fin de evitar paternalismos, algunos proyectos artísticos y comisariales surgidos con el giro educativo acaban dirigiéndose únicamente a personas interesadas en participar, poseedoras de un *habitus* muy similar, manteniéndose así las desigualdades sociales.

Ante esta situación, Mörsch (2014) considera necesario adoptar una actitud reflexiva, mantener una distancia escéptica de las verdades pedagógicas que se manejan y poner encima de la mesa para discutir las exclusiones institucionales, incluidas las que genera la propia educación dentro del museo (p.107). Asimismo, con el fin de fomentar la reflexividad y generar y desarrollar posibilidades de actuación, Mörsch propone trabajar en la ambigüedad y crear alianzas entre las diferentes perspectivas

profesionales. Para ello es necesario el reconocimiento por parte del campo comisarial de la educación en museos y exposiciones como una práctica cultural de producción de conocimientos autónoma.

Al ser “muy tenue la línea que hay entre la colaboración activa de la instrumentalización de los participantes como “material” del arte, y la que separa un equilibrio de intereses entre la explotación de mano de obra legitimada y la retribución simbólica” (Mörsch, 2011b, p.14), la creación de una alianza entre la educación, la práctica comisarial y la práctica artística también podría ofrecer reflexión y buenos resultados respecto a la irresoluble contradicción entre el deseo de querer formar parte de una colaboración horizontal, de igual a igual y el hecho de que ésta se de desde una posición de poder. En este sentido, ante la ambigüedad que implica la representación y visibilidad de los proyectos educativos y artístico-pedagógicos en la institución debido a que los intereses, criterios de calidad y las necesidades de los agentes, participantes y colaboradores son muy distintos, sería beneficiosa la colaboración entre educadores, comisarios y artistas si se quieren obtener resultados interesantes (Mörsch, 2012, p.51).

Sin duda la alianza de unos equipos educativos y comisariales que se reconocen mutuamente en sus diferentes conocimientos como agentes autónomos con los mismos derechos, se muestren interesados por los conocimientos de sus colaboradores y que sean capaces de relativizar los saberes que ellos mismos producen y transmiten en sus exposiciones, permitirá que ante los conflictos y ambigüedades antes mencionados se abran nuevas posibilidades para la práctica educativa crítica y transformadora en las instituciones. La meta en este trabajo colaborativo no será tanto disipar necesariamente esas ambigüedades y conflictos sino trabajar desde ellos hacia una práctica cultural experimental compleja que permita investigar en la acción y reflexionar en torno a teorías de dominación y actualizar continuamente las instituciones en cuando a su relevancia social.

4.5. La situación de las educadoras en los museos y centros de arte contemporáneo del contexto español.

Este apartado pretende ofrecer una descripción de la situación que viven buena parte de las educadoras que trabajan en muchas de las instituciones museísticas dedicadas al arte contemporáneo en el contexto español. La finalidad es comprender en qué circunstancias laborales y de reconocimiento institucional, se encuentran quienes trabajan en el campo de la educación en museos, en un momento en el cual se habla de un nuevo giro en el campo cultural en el que la atención se centra en el campo de la mediación y la educación crítica.

Con la finalidad de entender algunos de las tensiones, controversias y también posibilidades que puede traer consigo este interés hacia lo educativo en el campo artístico y comisarial, comenzaré haciendo un breve repaso histórico desde los inicios de los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) en los museos de arte españoles hasta la actualidad. Posteriormente abordaré el asunto de la feminización de la profesión y su consiguiente precarización, discontinuidad y falta de reconocimiento. Después ofreceré algunos datos sobre sus condiciones de trabajo y estatus dentro de las instituciones en el presente y concluiré este apartado señalando algunos de los peligros, desafíos y potencialidades que representa el giro educativo para las educadoras en el contexto español.

4.5.1. Breve historia de los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) en los museos españoles.

Como ya he señalado en un capítulo específico dedicado a las funciones de la educación en museos, si bien la preocupación por cuestiones educativas en estas instituciones comenzó en determinadas instituciones de países como Inglaterra, Estados Unidos, y Canadá a finales del siglo XIX y principios del XX, será sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial cuando este interés se manifestará de una forma más evidente en esos países y en el resto de Europa.

La aparición de los primeros departamentos educativos en los museos del contexto español fue más tardía. Ésta no se produjo prácticamente hasta finales de la década de los setenta, y de forma más esporádica que en otros países de Europa como por ejemplo Holanda, que en 1969, alrededor de unos veinte museos ya contaban con

departamentos educativos (Pastor, 2004, p.33). Hasta entonces, el régimen franquista (1939-1975) había sometido al país a una situación de aislamiento importante y durante todo ese período las contribuciones de la museología española mantuvieron un carácter empírico-descriptivo (Marín Torres, 2003).

No obstante, durante los años sesenta, en el ámbito de la educación formal, como señalan Aída Sánchez de Serdio y Eneritz López (2011) se llevaron a cabo experiencias de renovación pedagógica y se consolidaron propuestas de la escuela activa, que trataban de alejarse del modelo de transmisión memorística en el aula y consideraban los museos como recursos pedagógicos a través de los cuales acceder y apropiarse del patrimonio cultural. Este hecho provocó el incremento masivo e inesperado de visitas de grupos escolares a los museos que requerían actividades que diferentes a las visitas ortodoxas, lo cual hizo que las instituciones se vieran obligadas a reaccionar con urgencia e improvisar tratando de ofrecer alguna respuesta satisfactoria (p. 206).

El repentino incremento de público en estas instituciones provocó un cierto conflicto con los conservadores de los museos, que en ocasiones se manifestaba como una oposición de intereses (Sagués, 1996, p.9). El terreno de la mediación se convirtió en terrero de disputa ya que hasta entonces había pertenecido de forma exclusiva al especialista (Díaz Balerdi, 2008, p.143). No obstante, quienes se hicieron cargo de esta situación y, considerando el museo como una prolongación de la escuela y aplicaron en sus visitas las mismas metodologías propias de las pedagogías activas que se manejaban en el marco escolar. La elaboración de los contenidos de estas sesiones condujo a estos docentes a conocer mejor los museos y entrar en contacto con quienes trabajaban en ellos, favoreciendo que algunos de ellos iniciaran relaciones de colaboración directa con estas instituciones. Sin embargo, la eventualidad y precariedad de la situación provocó que estas pocas plazas no llegaran a consolidarse dentro de las instituciones y que muchos decidieran abandonar tratando de encontrar otras opciones con las que mejorar su situación laboral, volviendo a su anterior labor en las escuelas o integrándose en otros departamentos del museo (Sánchez de Serdio y López, 2011, pp.206-207).

Más adelante como resultado del primer *boom* de los museos, a finales de los ochenta se produjo un aumento cuantitativo y tipológico de público que requería igualmente de un servicio educativo encargado de la realización de visitas guiadas y actividades de adaptación de las colecciones y traducción fiel del discurso del museo al público adulto. Entonces, fueron incorporándose a las plantillas de los museos profesionales

con más formación, atentos a las necesidades de los visitantes que iban llegando (p.207). En este contexto, los museos comenzaron a recibir la influencia de la nueva museología, que con el afán de alejarse de la pompa tradicional del museo templo, trató de sentar las bases para el desarrollo de una nueva tipología de museos más cercanos, abiertos y sensibles a las preocupaciones colectivas y al servicio de la sociedad (Díaz Balerdi, 2008, p.54). Asimismo, hubo que sumar la llegada de las perspectivas constructivistas del aprendizaje que entendían que los públicos eran poseedores de sus propios saberes y desde las cuales se procuraba invitar a los visitantes a participar en su propio proceso de aprendizaje (Hein, 1998).

Todo ello, en el marco de unas políticas culturales que a lo largo de los años ochenta y noventa favorecieron la inclusión de los museos en el espacio de los medios de comunicación de masas y su consolidación dentro de las rutas de ocio y turismo cultural (Padró, 2005c). De ahí que a los departamentos se les empezara a exigir que el desarrollo de actividades y programas estuvieran pensados para atraer a los públicos y rentabilizar así los recursos del museo (Díaz Balerdi, 2008, p.153). Sin embargo, esas demandas suponían un conflicto dentro de estos departamentos, pues desafiaban su propia identidad y misión, llevándoles a cuestionarse su verdadero papel como educadoras (Sánchez de Serdio y López, 2011, p.208).

Desde entonces, a lo largo de los años, las trabajadoras de los DEAC han venido exigiendo una mayor integración de las tareas educativas y de sus posiciones dentro la estructura del museo. Igualmente, estas profesionales han reclamado la eliminación de las generalizadas estructuras jerárquicas que imperan en las instituciones museísticas, en las que su trabajo aparece generalmente al final de la cadena, “cuando la exposición ya ha sido decidida, el guion ha sido consensuado, la investigación elaborada y el montaje instalado” (Padró, López, Kivatinetz, 2014, p.93). En este sentido, desde la educación se manifestó la necesidad de poner en marcha un trabajo coordinado entre los profesionales de los diferentes departamentos de la institución que comprenda que la construcción de los significados depende tanto de los visitantes y educadoras, como de los organizadores y comisarios.

Al hilo de los replanteamientos que están teniendo lugar en el ámbito de la educación artística bajo la influencia de las pedagogías críticas y feministas, así como de los estudios culturales, etc. el papel de la educación en museos ha sido revisado y desde algunos sectores procedentes de la universidad y también desde el ámbito de los departamentos educativos en museos se reclama la educación en museos como disciplina social con historia y tradiciones, saberes y políticas propios. Paralelamente,

la influencia de perspectivas críticas como el cuestionamiento del historicismo de la modernidad, la reflexión sobre la cultura material realizada desde la antropología, el postcolonialismo, el feminismo, la crítica institucional articulada desde la propia práctica artística y la teorización del museo como dispositivo disciplinador, etc. ha sido fundamental para que los discursos y prácticas de las instituciones fueran cambiando también desde la propia museología. Sin embargo, a pesar de los discursos provenientes del ámbito museológico poseen elementos coincidentes con los que proceden de los departamentos educativos, el encuentro o el cruce entre ambos no termina de producirse (Sánchez de Serdio y López, 2011, pp.208-209).

4.5.2. Condiciones de trabajo y estatus de las educadoras dentro de las instituciones en la actualidad.

Las circunstancias de precariedad laboral y eventualidad que se dio en la primera etapa de los departamentos educativos, han sido una constante en el tiempo hasta la actualidad. Además, en el contexto español, durante muchos años, tampoco ha habido de una oferta formativa específica que contribuyera a reforzar su profesionalización. Si bien es cierto, como señalan López y Alcaide (2011), que cada vez existen más posgrados, cursos y másteres en los que se aborda este asunto, todavía estos están lejos de aportar “una formación coherente, reflexiva y basada en la investigación” (p.25). Eso ha hecho que de forma habitual este trabajo siga estando bastante indefinido y sea considerado transitorio, como un puente hacia otras opciones más seguras y mejor consideradas, lo cual provoca que se de una permanente “descapitalización así como una pérdida de consolidación institucional de los departamentos educativos, lo que explica en parte su discontinuidad y falta de reconocimiento” (Sánchez de Serdio y López, 2011, p. 206).

Al mismo tiempo, el hecho de ser de una labor que se ocupa de la mediación entre el museo y los visitantes, buena parte de los cuales son grupos escolares y familias, hace que esté asociada al cuidado y a lo reproductivo, lo cual conlleva que la presencia femenina en esta profesión sea mucho mayor, como consecuencia del sistema de la división sexual del trabajo y de las diferencias de poder entre los sexos/géneros, tal y como indica San Román (2010). Se trata, por lo tanto, de una profesión considerada femenina, pero también feminizada. Esto significa que es una tarea mucho más vulnerable, explotada como fuerza de trabajo de reserva, precaria e inestable.

Como dice Celia Amorós (2005), recordando a R. Gordon y ,a su vez, a Donna Haraway, en la era de la globalización neoliberal, las políticas de ajuste estructural y el desmantelamiento de los Estados del Bienestar, el trabajo está siendo redefinido como femenino y feminizado independientemente de que lo lleven a cabo hombres o mujeres. Aun así, en un terreno modulado patriarcalmente, donde de algún modo ya está prefigurado donde va a concentrarse la vulnerabilidad, quien tiene todas las posibilidades de asumir los puestos laborales más degradados, precarios, inestables y desregulados son sin duda las mujeres. “No hay mejores trabajadores de quita y pon que aquellos cuyo trabajo ha sido concebido siempre como interino, permanentemente sustituible” (pp.325-332).

De hecho, en muchos casos estas trabajadoras están desprovistas de marcos laborales o de unos derechos básicos garantizados y si se compara con otras profesiones dentro del campo cultural y/o de la institución, por lo general la educación en museos suele recibir una remuneración menor. Si bien es cierto que en la actualidad la precariedad, flexibilidad e inestabilidad recorre y afecta gravemente a casi todo el trabajo cultural, otras tareas dentro de los museos, como puede ser la de conservación o la comisarial, que tradicionalmente han tenido una mayor consideración simbólica y económica dentro del campo cultural, siguen conservando ese estatus por estar asociadas a lo productivo.

La infravaloración que, por lo general, sufre el trabajo de mediación educativa en el museo, tiene también que ver con el hecho de ser una labor situada es los márgenes del museo, en la frontera entre el afuera y el adentro físico y discursivo de sus muros, en la relación directa entre los museos y los públicos. Como señala Mary Douglas (2007), “todos los márgenes son peligrosos. Si se los inclina hacia un lado o hacia el otro, se altera la forma de la experiencia fundamental. Cualquier estructura de ideas es vulnerable en sus márgenes” (p.164). En este sentido, el trabajo educativo, se considera abyecto y peligroso porque al brotar en ese espacio liminal del cuerpo del museo contamina la ordenación y la clasificación del conocimiento hecha por los “expertos”.

Por eso, al considerarse secundario, este trabajo suele reservarse a personas que acaban de terminar su grado universitario en Bellas Artes o Historia del Arte y son contratadas eventualmente a través de una empresa externa de trabajo temporal. También se destina a personas que necesitan hacer prácticas de licenciatura o master, mediante la concesión de una beca de formación. Esta situación ha llevado a constituir en muchos casos departamentos inestables, compuestos por personas con

poca preparación especializada, reincidiendo así, como una pescadilla que se muerde la cola, en la falta de consideración por parte del resto del personal del museo y la jerarquización dentro de la institución.

Como el personal del museo siempre es exiguo, se recurre a la contratación sistemática de una mano de obra abundante, barata y desprotegida. En el fondo, se funciona a base de un sutil chantaje: en momentos de precariedad laboral o de eventualidad en las contrataciones laborales, el o *lo tomas o lo dejas* se aplica con insultante cotidianidad. (...) Becarios, contratados temporales, trabajadores eventuales... La lista es amplia. El poder obtiene beneficios: se olvida de asuntos como la estabilidad laboral, las cotizaciones sociales, las reivindicaciones salariales, el reciclaje y la formación continua del personal; paga, por supuesto, salarios más bajos; y consigue, en apariencia, resultados equiparables a los que podría lograr con un equipo más especializado y estable” (Díaz Balerdi, 2008, p. 28).

Para salvar el constante cambio en las plantillas y evitar al mismo tiempo efectuar contrataciones directas, con bastante frecuencia, desde algunos museos se ha optado por disfrazar de externalización temporal empleos mediante la fórmula del falso autónomo, lo cual supone trabajar por cuenta propia, pero manteniendo en la mayoría de los casos una relación de trabajo continuado, en exclusividad y bajo las directrices de la institución. No obstante, en los últimos años varios colectivos de educadoras han denunciado ante los juzgados y también públicamente³⁸ las condiciones de precariedad en las que estaban desempeñando su trabajo, así como la degradación de la capacidad educativa de las instituciones culturales.

A esta situación seguramente contribuyó, entre otras cosas, la generalizada inexistencia de unos organigramas o relaciones de puestos de trabajo bien argumentadas y adaptadas a las necesidades de cada institución. Sin duda, también aportó lo suyo la aprobación de la *Ley 14/1994, de 1 de junio, por la que se regulan las empresas de trabajo temporal*³⁹, que a mediados de los noventa permitió la legalización de un modelo empresarial hasta que hasta ese momento no estaba permitido en España. Desde entonces, hemos visto como se ha llevado a cabo una

³⁸ Destaca el comunicado de prensa de las extrabajadoras del MUSAC en el que exigían regularizar su situación laboral, tras seis años de relación de trabajo continuado con el museo. Consultar en: <https://rpemea.wordpress.com/2011/05/11/comunicado-de-prensa-de-ls-trabajadors-del-deac-del-musac/>. También el un grupo de educadoras del DEAC de Artium, Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo de Álava, en defensa de la dignificación del trabajo cultural. Consultar en: <http://nosotrasdenunciamos.wordpress.com/comunicado/>.

³⁹ Consultar en: <https://www.boe.es/boe/dias/1994/06/02/pdfs/A17408-17412.pdf>

ocupación progresiva, por parte de este tipo de empresas, de una gran cantidad de empleos que antes eran públicos.

Con el comienzo de la crisis estas circunstancias se agravaron aún más. Las reformas de flexibilización del mercado laboral llevadas a cabo en el año 2010 y 2012⁴⁰, han favorecido aun más la entrada del sector privado en muchos museos de titularidad pública de todo el país. Cada vez es más frecuente que las administraciones y organismos públicos, bajo la orden de no hacer contrataciones de personal, decidan cubrir ciertas necesidades profesionales en los museos mediante la externalización de los servicios de personal a empresas de gestión cultural, de trabajo temporal (ETT) o grandes grupos multiservicios. Esto ha provocado que se termine eliminando el personal propio o se descarte desde el principio la posibilidad de contratarlo.

Las *Instrucciones sobre buenas prácticas para la gestión de las contrataciones de servicios y encomiendas de gestión a fin de evitar incurrir en supuestos de cesión ilegal de trabajadores*⁴¹, difundidas por el Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas a finales de 2012, son un reflejo de la presión que el Gobierno está ejerciendo para que se rebaje el gasto público y se evite el establecimiento de cualquier vinculación jurídica o laboral de los trabajadores con la institución en la que trabajan, que pudiera obligar a convertir en indefinidos a los subcontratados, a través de sentencias judiciales. Para evitar todo ello, dicho documento sugiere ajustarse a un modelo de contrato que se deje muy claro que el organismo público no tiene ninguna responsabilidad sobre el trabajador. De hecho, la figura del “falso autónomo” que, como ya se ha mencionado antes, ha sido muy habitual en bastantes museos y centros de arte, se está procurando evitar optando por la licitación que resulta menos problemática, debido a la gran cantidad de denuncias y sentencias que obligaban a las administraciones a contratar o indemnizar (Vozmediano, 2015, 24 de marzo).

Además, con frecuencia, los departamentos de educación cuentan con menos personal del que necesitarían para poder realizar las tareas requeridas o para elaborar un proyecto educativo propio. Eso conduce a que las educadoras se encuentren en muchas ocasiones con una importante sobrecarga de trabajo, lo cual, además de

⁴⁰ En 2012 el Gobierno promulgó el Real Decreto-Ley 20/2012, que contenía una serie de medidas para garantizar la estabilidad presupuestaria y realizar un control del gasto en materia de personal. Este decreto sirvió para que se llevara a cabo una reducción drástica de empleo público en el sector cultural. Antes de 2010 las administraciones solo podían firmar contratos con Empresas de Trabajo Temporal (ETT) para tareas eventuales y nunca por más de seis meses. Sin embargo, esas limitaciones desaparecieron con la Ley 35/2010, de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo.

⁴¹ Consultar en: <http://goo.gl/ki7ovX>

repercutir en la calidad de su labor, limita enormemente la posibilidad de hacer autoevaluaciones y generar reflexión crítica sobre lo que hacen, formarse o desarrollar otro tipo de tareas que no estén directamente relacionadas con la atención al público (López, 2009, p.92).

Así, poco a poco, se ha ido consolidando en España un modelo muy opaco en el que las administraciones públicas, más allá de imponer el criterio de adjudicar una licitación a la oferta económica más barata, miran para otro lado, sin imponer ningún control ni evaluación. En esta situación, muchos directores o responsables de los museos y centros de arte dan el visto bueno o incluso firman a veces las adjudicaciones, a sabiendas de que con ello están promoviendo y dando acogida al infraempleo en sus instituciones. Mientras tanto, ciertas empresas han visto un filón con el que obtener beneficios de la administración pública, mientras el personal que subcontratan sufren unas condiciones laborales lamentables:

Las ETTs que ofrecen personal a los museos usan casi siempre con sus empleados el contrato de “obra y servicio”, vinculando la duración del mismo a la de una exposición, una temporada... Sé de altas y bajas en la Seguridad Social en un mismo día, por un refuerzo circunstancial o quizá una suplencia. Los contratos solo son indefinidos cuando el museo o centro exige la subrogación del personal hasta entonces propio o el de otra empresa ya vinculado a la institución. Dependiendo de la labor a realizar y el horario, se fijan los honorarios por mes o por hora. En ocasiones, el propio museo o administración fija el precio de la hora (que paga a la empresa): entre 10 y 12 euros por lo general, de los que los trabajadores reciben la mitad o menos (Vozmediano, 2015, 24 de marzo).

El problema es que, las denuncias por malas prácticas abusivas, irregularidades, acusaciones de favoritismos políticos en las licitaciones o renovaciones de contratos con estas empresas, rara vez éstas tienen consecuencias (Soler y Yustres, 2015, 28 de julio). Con todo ello, resulta muy difícil que la educación en muchos museos y centros de arte pueda desarrollarse como un proyecto intelectual amplio, abierto a lo imprevisible, como una práctica cultural autónoma que trabaje para desafiar a los aparatos de codifican el valor en las instituciones, supere la función reproductiva del conocimiento y no esté al servicio de las exposiciones, legitimando las políticas institucionales. De hecho, la apuesta gubernamental es claramente la contraria. Lo que se le pide a estas ETT es el desarrollo de una serie de actividades de mediación enfocadas al ocio y el entretenimiento, en las que el personal que las lleva a cabo sea perfectamente intercambiable. Efectivamente, como las empresas externalizadas

tienen contratos con varias instituciones culturales, es frecuente el movimiento de sus empleados de una a otra dependiendo de la demanda.

Paradójicamente, en los últimos años, numerosos museos de arte españoles han mostrado su preocupación por el asunto de la representación en los museos y ha producido o acogido proyectos expositivos, seminarios, programas formativos, mesas redondas, itinerarios por sus colecciones, investigaciones, publicaciones, etc. desde una perspectiva de género. Por ejemplo, en el año 2009, dentro del Programa de Estudios Independientes (PEI) en el MACBA, se llevó a cabo el seminario llamado *Sujetos visibles/Historias visuales. Los relatos feministas, Queer y Trans frente a la historiografía del arte*, dirigido por Beatriz Preciado. Precisamente en este seminario, entre otras cosas, se hacía un análisis de los efectos despolitizadores de la actual recuperación institucional del feminismo.

Otro caso lo encontramos en el seminario *La importancia de las mujeres en el patrimonio cultural. Aspectos para la educación en los museos*, organizado por el Ministerio de Cultura, entre el 9 y 13 de mayo de 2011, en el Museo Nacional del Romanticismo, en colaboración con el Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid. Dicho seminario se enmarcaba dentro de la política del Ministerio de Cultura de revisión e introducción de la mirada de género en los museos españoles, tanto desde el punto de vista de sus colecciones, como del de las actividades educativas y de difusión (Web Ministerio de Cultura).

Igualmente destacables son las visitas guiadas que se desarrollan en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS) llamadas *Feminismo. Una mirada feminista sobre las vanguardias*. Estas visitas están incluidas dentro de “una serie de itinerarios transversales que proponen nuevas miradas a la Colección, cuestionan las interpretaciones tradicionales y revelan la riqueza de implicaciones históricas, sociales y políticas del hecho artístico” (Web MNCARS).

Además, en junio de 2012, en el MUSAC de León se puso en marcha el proyecto *expositivo Genealogías feministas en el arte español: 1960-2010*, comisariado por Juan Vicente Aliaga y Patricia Mayayo, que venía acompañado por unas mesas de debate llevadas a cabo entre el mismo museo y el MNCARS, una publicación y una página web propia. Una de esas mesas de debate se llamó *Activismo feminista, educación artística y prácticas colaborativas* y estuvo moderada por la responsable del DEAC del MUSAC (web MUSAC).

También en 2012, con motivo de la celebración de la *V Cumbre Mundial del Microcrédito* en Valladolid, los dos grandes museos de la ciudad, el Museo Nacional de Escultura y el Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español, organizaron la exposición *Figuras de la exclusión*. En torno a dicha muestra compartida se llevaron a cabo varias mesas redondas, de las cuales, una se llamó *Feminidad y exclusión*⁴² y su objetivo principal era “poner al descubierto las discriminaciones entrecruzadas que en la actualidad afectan a las mujeres”.

Estos solo son unos pocos ejemplos de los muchos que se han dado en el contexto español desde los primeros años 2000 hasta la actualidad⁴³. Lo llamativo es que la celebración de todos estos proyectos no haya servido para generar transformaciones en las propias estructuras institucionales que los han producido, en las que se siguen perpetuando las tradicionales divisiones de trabajo, poder y riqueza. Da la impresión de que este tipo de proyectos acaban siendo la cuota crítica y radical que necesitan determinadas instituciones, directores y comisarios para situarse en la vanguardia del arte. Por eso, en este contexto, resulta conveniente poner sobre la mesa la situación de muchas de las profesionales de la educación en los museos que, en muchas ocasiones, producen y colaboran en algunos de estos proyectos, como señala Laura Trafí (2012):

operando desde la precariedad y ocupando un lugar absolutamente subalterno en la estructura de la institución mientras directores de museos, responsables de programas públicos, ideólogos de las programaciones continúan repitiendo en los textos que publican en revistas especializadas e introducciones de catálogos que la educación y la intervención cultural son los ejes que definen el museo del siglo XXI. En definitiva, la pregunta que queda pendiente es de agenda, ¿hay que continuar monumentalizando el discurso feminista o lo que toca es transformar más profundamente la institución arte? Posiblemente entre todos la estamos respondiendo de maneras diferentes, pero lo que está claro es que el trabajo no ha terminado (p.231).

⁴² Consultar en: http://www.mav.org.es/documentos/Jornadas_ArteMercadoCompromiso.pdf

⁴³ Laura Trafí hace un repaso bastante exhaustivo por “los precedentes, emergencia y evolución de discursos y prácticas feministas, queer y subalternas de escritura, performance, deconstrucción y pedagogía del género y la sexualidad en travesías y confluencias ocurridas en instituciones del Estado español” en su artículo *De la cultura feminista en la institución arte*, recogido en el número 7 de la revista *Desacuerdos*, titulada *Sobre arte, políticas y esfera pública en el estado español. Feminismos*, que se publicó en el año 2012.

Los proyectos del giro educativo pueden correr la misma suerte y quedar únicamente en un ejercicio de mera monumentalización vanguardista de las pedagogías críticas y radicales o, por el contrario, aprovechar el fuego cruzado de los discursos contradictorios y fricciones que su aparición está generando para tratar de desarrollar prácticas complejas capaces de desbaratar determinadas estructuras y barreras culturales, institucionales y sociales.

4.5.3. Peligros, desafíos y potencialidades del giro educativo para las educadoras en el contexto español.

Tal y como se ha señalado con anterioridad en otros capítulos, en la última década, la educación se ha convertido en un elemento de gran interés para artistas y comisarios, así como para algunos museos y centros de arte, que han comenzado a desarrollar proyectos que interrelacionan el arte y lo pedagógico desde una perspectiva crítica y radical. Este hecho, como era de esperar, ha ido conformando un nuevo escenario político que está atravesado por numerosas contradicciones, líneas de tensión, relaciones de poder y resistencia, así como posiciones pedagógicas en disputa (Rodrigo, 2010).

Estos conflictos se han dado fundamentalmente a la hora de delimitar qué agentes son críticos. De nuevo vuelven a resurgir los viejos tópicos y prejuicios fruto del desconocimiento y de las luchas de poder. En este contexto, resulta muy frecuente ver como muchos comisarios, artistas o incluso directores de museos tratan de alejarse de las ideas convencionales de la educación escolar o universitaria por creer que se limitan a ser fieles transmisoras del currículo preestablecido. Igualmente, desde este punto de vista, se considera conveniente no acercarse a las prácticas educativas de los Departamentos de Educación y Acción Cultural por ser excesivamente populistas, pueriles y simplificadoras del discurso crítico o comisarial. En este sentido, la educación llevada a cabo en uno y otro ámbito son cuestionadas por reproductivas, jerárquicas y autoritarias, dado que se considera que remarcan una diferencia entre quienes administran el conocimiento y quienes lo consumen de forma pasiva:

La mayoría de los programas pedagógicos promueven la desigualdad y dificultan un auténtico acceso al conocimiento. No podemos dejar de reconocer las buenas intenciones de la institución museística que emplea considerables esfuerzos y recursos en “acercar” el arte a su público con el objetivo de difundir los tesoros que acumula. Estas medidas reformistas no han hecho sino perpetuar algunas de las falacias sobre las que se ha asentado la pedagogía moderna tales como la transparencia, el progreso o la educación como mera transmisión y acceso (Borja-Villel, 2009, p.17)

Ocurre que, al mismo tiempo que se menosprecia la educación proveniente de la escuela, universidad o de los museos, se hace una apuesta por las capacidades del arte “para generar estructuras de ensayo (...) donde la presentación –desde el ámbito del arte y no desde la educación— ayuda a fomentar posiciones más próximas y horizontales (Armengol y Manen, 2005). Esta posición no tiene en cuenta que dentro del campo de la educación en museos, igual que ocurre en el terreno de la conservación, el comisariado o la crítica del arte, no hay un único punto de vista, sino que conviven criterios diferentes, incluso antagónicos. En este sentido, desde las pedagogías en museos también se han desarrollado posturas críticas con respecto a los regímenes de gubernamentalidad⁴⁴ que se promueven desde las políticas culturales y educativas de los museos orientadas a satisfacer imperativo ilustrado y paternalista del acceso y la inclusión social.

Como veremos en el análisis de alguno de los casos que tengo entre manos en esta investigación, es posible encontrar departamentos educativos en los que se dan varios discursos de la educación de manera simultánea, conviviendo, solapándose, o colisionando, entre ellas. En ocasiones, las educadoras, al mismo tiempo que cumplen con las tradicionales funciones de la educación en museos, afirmativa o reproductiva que se les solicita, en paralelo ponen en marcha otro tipo de dinámicas críticas, transformadoras, alejadas de la simple trasmisión o traducción de conocimientos. Así, las educadoras optan por subvertir el papel al que se les relega y jugar un rol cuestionador, provocador, indagador y propositivo junto a los visitantes, con los que discuten acerca de lo que significa el arte y la cultura para cada una o sobre el papel del propio museo o centro de arte en la sociedad, sus límites, paradojas y posibilidades. Como señalan López y Alcaide (2011), “la educación que se desarrolla en los museos no es algo fijo ni inmutable, sino más bien cambiante, fruto de los

⁴⁴ Michel Foucault (1991) llamó gubernamentalidad a las maneras en las que las posibilidades de la acción y las formas de concebir y pensar el mundo están sujetas y canalizadas por los arreglos institucionales de la sociedad. Estas prácticas de gobierno quedan inscritas en nuestros comportamientos de forma naturalizada, dándose con ello una noción de subjetividad regida por regímenes implícitos de valoración y comportamiento.

contextos socioculturales y de los vaivenes de las diferentes corrientes pedagógicas” (p.20).

Por lo tanto, de acuerdo con Oriol Fontdevila, los proyectos del giro educativo solo serán relevantes a largo término con respecto a las pretensiones que defienden, de acuerdo con Oriol Fontdevila, “si son capaces de producir entornos en los que el debate en relación a la producción de conocimiento pueda ser trabajado socialmente y no como una burbuja exclusiva para cuatro” (Entrevista a Oriol Fontdevila, 19 de octubre de 2013). Eso implica romper las tradicionales jerarquías existentes entre directores de museos, comisarios, artistas, y educadoras y abrirse a la creación de redes de colaboración en las que puedan intervenir todos los agentes implicados en el campo social, incluidos colectivos ciudadanos y movimientos sociales, saliéndose de las lógicas desarrollistas y productivistas enfocadas a legitimar al “sujeto marca” y la “obra/exposición producto”.

Los proyectos del giro educativo deberían adoptar una postura auto-reflexiva, alejada del papel heroico del arte y pasar a dirigir su mirada hacia las relaciones de poder y los efectos de exclusión que ellos mismos generan o perpetúan. En este sentido, comisarios, artistas y educadoras deberían poner sobre la mesa e interrogar conjuntamente las ambigüedades y contradicciones que comparten, para pasar a luchar contra la producción de fuerzas de trabajo creativas, flexibles y precarias que potencian las reestructuraciones economicistas del sistema educativo y artístico (Mörsch, 2011a).

Mientras no se haga una apuesta clara por llevar a cabo transformaciones de este tipo, el giro educativo será una tendencia más dentro del campo del arte; uno de tantos giros sobre el mismo eje, que con sus promesas vacías de transformación social, terminará contribuyendo al sostenimiento de un sistema ávido de renovación permanente, formando parte del juego de las tendencias de mercantilización neoliberales

5

El análisis de los casos

5. El análisis de los casos:

- 5.1. *Primer Proforma 2010*. Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC).
- 5.2. *Las Lindes*. Centro de Arte 2 de Mayo de Madrid (CA2M).
- 5.3. *Transductores*. Centro José Guerrero de Granada.

5.1. Primer PROFORMA 2010. Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC).

Cuando me planteaba realizar esta investigación y pensaba en la elección de tres posibles casos a través de los cuales estudiar la incidencia del giro educativo en el contexto español, no pude evitar que me viniesen a la cabeza las dos ediciones de las *Jornadas de Producción Cultural Crítica en la Práctica Artística y Educativa Actual* y los *Encuentros de Profesionales de la Educación en Museos y Centros de Arte Contemporáneo*, organizadas por el DEAC del MUSAC en colaboración con La Casa Encendida de Madrid.

De hecho, la propia decisión de estudiar este fenómeno había sido tomada poco después de asistir a la presentación de diferentes proyectos artísticos vinculados a procesos educativos o de mediación y a las ponencias programadas en las jornadas. Conocer todos estos proyectos y testimonios me sirvió entonces para tomar conciencia de algunas de las controversias, tensiones, paradojas productivas y potencialidades que se estaban dando en torno a las prácticas educativas críticas, la educación radical en los museos y en la relación entre las prácticas artísticas y las pedagogías colaborativas. Asimismo, durante los encuentros llevados a cabo esos mismos días, pude participar en los debates en torno a las causas y posibles soluciones de las problemáticas que tradicionalmente han afectado a la educación en museos, relacionadas con la profesionalización, la precarización o su poco o nulo reconocimiento en la esfera artístico-cultural.

A partir de todo esto, hice un repaso por los proyectos artísticos o comisariales desarrollados estos últimos diez años en el contexto español, en los que de una forma evidente se daba una relación entre el arte y la educación, vinculada en muchos casos a una crítica a la sistematización de la educación y la producción de conocimientos, en el marco la reestructuración neoliberal que están experimentando las sociedades occidentales. Entonces, me encontré con el proyecto artístico-expositivo *Primer Proforma*, llevado a cabo también en el año 2010 en el MUSAC. Como había tenido ocasión de conocer durante las jornadas y encuentros a buena parte de las educadoras que trabajaban en esa institución, había leído y hablado con alguna de ellas sobre el trabajo que habían estado llevando a cabo en la ciudad de León y estaba al tanto también, de algunas de las problemáticas que estaban viviendo en el seno de ese museo, consideré que era un buen caso para analizar.

Lo que a continuación se presenta está dividido en dos partes. Una, de carácter contextual, recoge en primer lugar unas breves notas de la historia del nacimiento del MUSAC, así como un repaso de las políticas culturales desplegadas por el primer director Rafael Doctor, fundamentadas en la democratización de la institución, así como las puestas en marcha por su sustituto, Agustín Pérez Rubio, bajo el deseo de alejarse del espectáculo para elevar el carácter intelectual del museo. A continuación se ofrece un repaso por las políticas educativas del museo impulsadas bajo ambas direcciones en contraposición con las líneas de trabajo propias desarrolladas por las educadoras del DEAC, señalando las tensiones y dificultades encontradas, así como sus posibilidades.

En la segunda parte, se abordarán los pormenores del *Primer Proforma 2010*. Una propuesta artística/ comisarial impulsada por Agustín Pérez Rubio, cuando aun era comisario jefe del MUSAC, junto a tres artistas reconocidos pertenecientes al contexto vasco como Txomin Badiola, Jon Mikel Euba y Sergio Prego. Se trató de un proyecto de carácter procesual llevado a cabo en las salas del museo, cuyo propósito fundamental fue tratar de trascender las nociones de exposición, taller formativo y restituir el arte como herramienta pedagógica, para el conocimiento y su comunicación en la sociedad. Asimismo, en esta segunda parte del capítulo me ocupo de analizar los pormenores de este proyecto, su despliegue en la institución, los discursos elaborados por sus autores o el papel de los quince participantes voluntarios que formaron parte de ese proceso. También abordo la relación entre los agentes que intervienen en una iniciativa como esta y el DEAC del MUSAC, analizando las tensiones y controversias que generó su desarrollo.

5.1.1. Breve historia del MUSAC.

El Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León, también conocido como MUSAC, es una institución pública autonómica que forma parte de la Red de Museos de esta comunidad autónoma y cuya gestión en su totalidad corre a cargo de la Junta, a través de la *Fundación Siglo para el Turismo y las Artes de Castilla y León*.

Su origen lo encontramos en 1994, cuando la Junta de Castilla y León manifestó su voluntad de dotar a la comunidad de un centro dedicado al arte contemporáneo. Este interés mostrado por la Junta fue confirmado años más tarde con la aprobación de una serie de normas reglamentarias en las que se concretaban los distintos cauces y

medidas para la aplicación de las normas de esta Ley. Sin embargo, tuvieron que transcurrir nueve años para que, en 2003, la administración regional reflejase su compromiso para dotar de aquellos recursos y disposiciones que fuesen necesarios para la puesta en marcha del MUSAC, lo cual dio un impulso notable al proyecto. Posteriormente, el 1995, la Junta de la comunidad y el Ayuntamiento de León convocaron un concurso abierto de ideas para construir el Auditorio Ciudad de León, que incluyese también un museo en un único edificio llamado Centro de las Artes. Un concurso, que ganaría finalmente la propuesta presentada por el equipo formado por los arquitectos Luis Mansilla y Emilio Tuñón, que planteaba la separación de ambos edificios (De las Rivas, J.L., 1995, p. 593).

El 19 de diciembre de 2002, tras entrevistarse con diferentes agentes culturales, la Fundación Siglo eligió a Rafael Doctor Roncero⁴⁵ para ocupar la dirección de la institución (ABC, 20 de diciembre de 2002). Transcurridos tres años de trabajos, el 1 de abril de 2005, diversas autoridades inauguraron oficialmente el nuevo museo (Mínguez, El Mundo, 2 de abril de 2005), aunque no se abrirían sus puertas al público hasta el mes de diciembre de ese mismo año.

5.1.2. Del espectáculo y las políticas de acceso bajo la dirección de Rafael Doctor al deseo de “elear el cariz intelectual” en las políticas de Agustín Pérez Rubio.

A los pocos días de su nombramiento, Doctor explicaba a los medios algunos de los propósitos del proyecto museológico que se planteaba llevar a cabo en la institución recién creada: “Va a ser centro de arte, pero, sobre todo, va a ser laboratorio, un lugar de experimentación y de ayuda a la difusión y a potenciar la creación artística. (Viñas, Diario de León, 21 de diciembre de 2002). Por otra parte, antes de que se produjese el estreno del edificio, la dirección del MUSAC organizó diversas fiestas en la ciudad porque, como según señalaba Rafael Doctor, “el espectáculo era algo que queríamos incorporar al proyecto” (Méndez, 2006, p. 187).

⁴⁵ Rafael Doctor Roncero (Ciudad Real, 1956) historiador de arte, comisario de exposiciones y proyectos de arte contemporáneo. Desde 1993 hasta 2000 estuvo a cargo de la programación de la sala de exposiciones del Canal de Isabel II de Madrid. En 1997 asumió la creación y dirección del *Espacio Uno* del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de Madrid, donde estuvo hasta 2001. También fue el encargado de la programación artística y didáctica de la Casa de América de Madrid.

De algún modo, ya desde su nacimiento, en el proyecto museológico del MUSAC convivían varias culturas museísticas constituyentes de diferentes maneras de entender las políticas institucionales y ordenar las prácticas y saberes de los profesionales que trabajaban en él. Estas tendencias, como señala Carla Padró (2003a) no suelen ser herméticas, sino que cada una de ellas puede “solaparse, ser contestada, negociada o resistida puesto que en todas se produce y se intercambian valores y significados en tensión” (p.52).

Por un lado, el MUSAC esa institución pública y gubernamental, que fija como uno de sus principales objetivos la conservación del patrimonio cultural y la gestión del arte, lo cual coincide con el modelo de museo universal planteado por Carol Duncan y Alan Wallach (2004). Este tipo de museo, según estos autores, va de la mano del paradigma moderno de Historia del Arte, que ha sido un instrumento más en la creación de una historia idealizada como la historia de la alta cultura, y la definición de la herencia cultural de la nación como algo que tiene que ver con el impulso individual. En este sentido, como señalan Miller y Yúdice, “la retórica del enaltecimiento universal se vuelve problemática cuando tropieza con definiciones cuyo punto de inflexión es la "excelencia" del patrimonio y del aura de los principales museos como clubes prestigiosos” (2004, p. 207).

Teniendo en cuenta el presupuesto y la presencia de otras instituciones en el ámbito castellano y leonés que ya cumplían funciones museográficas destacadas dentro de la historia del arte español contemporáneo, como es el caso del Museo Patio Herreriano o el Centro de Arte Contemporáneo de Caja de Burgos, desde el principio, la dirección de esta institución decidió generar un museo vinculado al presente, planteando su funcionamiento como si se tratara de un centro de arte⁴⁶ (Méndez, 2006). Sin embargo, el MUSAC comenzó su andadura ubicándose bajo el prisma de una cultura museológica tradicional en la que las políticas de adquisición⁴⁷, la conservación o la

⁴⁶ Un Centro de Arte Contemporáneo es un espacio de producción, exhibición y dinamización de producción cultural y artística contemporánea que surge por iniciativa pública con la intención de prestar un servicio a la sociedad que lo acoge y que tienen como referencia inmediata las Kunsthalle alemanas, concebidas como “Casas del Arte” dinámicas, abiertas a las nuevas tendencias y formas de expresión del arte contemporáneo.

⁴⁷ Rafael Doctor se rodeo de un equipo de especialistas para dar estructura al comité de adquisiciones encargado de asesorar y dar consistencia a la colección. Por otra parte, en el puesto de Conservador Jefe se ubicó a Agustín Pérez Rubio, que además ocuparía los puestos de responsabilidad crítica de la institución junto al director y como Coordinadora General, la elegida fue Kristine Guzmán. A todos ellos se sumó otro grupo de personas contratadas a través de becas compuesto por Tania Pardo, como Coordinadora de Exposiciones, Proyectos y Becas; Carlos Ordás, Coordinador de Exposiciones y Proyectos; Belén Sola, Coordinadora del DEAC); Marta Gerveno, Coordinadora de Exposiciones; Clara Merín, Comunicación y Prensa; Koré Escobar, Registro y Transporte, Araceli Corbo, Biblioteca, Documentación y Publicaciones.

investigación eran consideradas prioritarias. Antes de finalizar la propia construcción del edificio del museo, tanto la dirección del museo como la Consejería de Cultura de la Comunidad de Castilla y León manifestaron públicamente en diversas ocasiones que el objetivo principal de esta institución sería la de adquirir y salvaguardar una serie de obras que reflejaran el arte del cambio de milenio. “La colección va a ser el núcleo central de las actividades que se realicen en el MUSAC”, declaraba Rafael Doctor (Hontoria, El Cultural, 24 de marzo de 2005).

Con esta voluntad coleccionadora, el MUSAC puso en juego un tipo de institución muy tradicional, en la que de nuevo las funciones de adquisición, conservación, investigación y clasificación tenían un papel determinante. En cierta manera, con estos planteamientos volvía a ponerse en juego la visión historicista, positivista y enciclopédica del paradigma moderno procedente de la cultura europea y burguesa, que entiende los museos como lugares del saber disciplinario (Padró, 2003a, p.53). Además, el hecho de que en ese comité compuesto por conservadores, críticos de arte y comisarios solo tuviera cabida la interlocución entre “expertos”⁴⁸, hizo que se conformase un tipo de cultura institucional centrada básicamente en el conocimiento elitista de la obra de arte, que obviaba por completo otros tipos de saberes.

En esta cultura institucional volvían a constituirse además las habituales relaciones jerárquicas entre aquellos profesionales encargados de generar los contenidos y aquellos cuya labor es concebida desde esta cultura como traducción o instrucción en la interpretación correcta de esos contenidos y se definía el rol pasivo, consumidor, de los visitantes. Esta división profesional se vería reflejada también en la estructura de gestión del propio museo, organizada una vez más en departamentos cerrados con tareas concretas, bien dirigidas y subordinadas. Asimismo esa distribución jerárquica de los saberes afectaría a la propia dimensión pública del museo, ya que de ese modo se producirían visitantes pasivos clasificados en relación al grado de posesión de lo que la institución considera conocimiento experto (Padró, 2005, p.53-54). Este modelo de institución, continúa existiendo hoy en día, tras sucesivos cambios en la dirección desde 2009.

⁴⁸ Para llevar a cabo esta labor de selección y compra se configuró un comité asesor, cambiante con los años, compuesto por ocho profesionales considerados “expertos”, compuesto en un principio por dos personas procedentes de la dirección de la Fundación Siglo para las Artes de Castilla y León: el entonces director de la Fundación, Jesús María Gómez Sanz y el propio director del MUSAC Rafael Doctor Roncero. Además, un equipo de especialistas en arte contemporáneo compuesto por Agustín Pérez Rubio, Octavio Zaya, José Guirao Cabrera, Estrella de Diego, Javier Hernando y María Jesús Miján. Este comité colaboraría también en la edición periódica de una serie de catálogos en los que se haría un balance de las piezas incorporadas a la colección, así como de la propia estrategia de la institución a la hora de configurar ese depósito.

Por otro lado, a pesar de poner en marcha estas políticas conservadoras, se tomó también la decisión de no contar con una exhibición permanente de este depósito y mostrar los fondos de la colección, total o parcialmente, únicamente en exposiciones puntuales llevadas a cabo cada dos años. Así, el museo se vería obligado a jugar forzosamente con la temporalidad de las muestras con el fin de compatibilizar esa función conservadora y de consagración patrimonial con su vocación de ser un exponente de lo más innovador. La programación expositiva del MUSAC estaría pensada en su totalidad para ser renovada periódicamente y atraer así al público. Para ello, al mismo tiempo, se llevarían a cabo también muchas otras actividades funcionando en la práctica como lo hace un centro de arte contemporáneo (Hontoria, El Cultural, 24 de marzo de 2005).

Sin dejar de lado el dogma de la conservación, la dirección trataba de posicionar al MUSAC dentro de una tipología de museo consagrada al acceso democrático a la cultura, la participación y el dinamismo social. Doctor entendía que, para lograrlo, debían buscarse las fórmulas necesarias con las que proveer de acceso físico y cognitivo a su colección, a las exposiciones, a los programas de actividades y los recursos institucionales. El fin último era lograr la captación visitantes y rentabilizar así los contenidos del museo. En este sentido, se implementaron en este museo toda una serie de políticas relacionadas con la accesibilidad que implicaron a los diferentes profesionales allí congregados. Como señala Carla Padró:

Estamos ante un tipo de cultura institucional que afirma que la relevancia del crecimiento del museo a partir de invertir en la generación, ya sea de más museos, de más exposiciones temporales o de más programas educativos. Esto significa la adopción de más personal diversificado (no siempre entendido como profesional *in house*) y la necesidad de atraer muchos visitantes como una manera de validar la cultura institucional. En esa cultura los visitantes son producidos como consumidores, clientes o usuarios y los museos son entendidos como medios de comunicación (Padró, 2003a, p.55).

Siguiendo a Iñaki Díaz Balerdi (2002) podemos decir que lo que se buscaba era romper con el modelo de museo tradicional para sustituirlo por algo que fuera más allá de la mera actualización museográfica. En este sentido, parecía que en este nuevo museo ya no habría lugar para parecerse a aquellas instituciones aburridas, con contenidos carentes de atractivo, poco efectivos, tediosos y marginales para la mayoría. Con este nuevo museo dedicado al arte del presente, al igual que ocurrió con la mayor parte de las nuevas instituciones inauguradas durante el *boom* museístico de

los noventa en España, la intención era ofrecer algo nuevo, distinto, dinámico, sensible a las preocupaciones del público, cargado de ideas y proyectos, imaginativo en sus actividades, participativo, democrático. Al menos eso es lo que se proclamaba (p.494).

La propia apertura del MUSAC fue recibida en León y en el resto de la comunidad con gran expectación, recibiendo un gran número de visitas. Ese hecho era un reflejo del éxito de este proyecto de cara a la sociedad y la administración, al menos al principio de su existencia y por lo tanto, dar a conocer periódicamente esas cifras era y es la forma más frecuente de valorar el impacto del proyecto museológico de la institución ante la sociedad y la legitimidad de la inversión realizada. Consciente de ello, Rafael Doctor se empleó a fondo para que en el MUSAC se llevasen a cabo diversas actividades con las que agitar el panorama cultural de la ciudad, lograr notoriedad y conseguir atraer así a muchos visitantes.

Durante su etapa al mando del museo, además de la apretada agenda de exposiciones, no faltaron las grandes inauguraciones, los conciertos en el hall del edificio, talleres, jornadas, seminarios y ciclos de cine organizados por los diversos departamentos de la institución. La finalidad era atraer a un público especialista, pero sobre todo a visitantes ajenos al mundo del arte contemporáneo. Desde la dirección se argumentaba que el MUSAC no sería un lugar elitista ni tampoco populista. “No hacemos ni exposiciones ni proyectos para una minoría que ya sabe de antemano lo que va a ver u oír. El equipo trabaja en pleno convencido de que el arte contemporáneo tiene que desencorsetarse y ofrecerse lo más libremente posible al público” (El País, 14 de febrero de 2007).

No obstante, buena parte de las políticas de Roncero fueron criticadas duramente por entrar en la dinámica del espectáculo y por ser consideradas demasiado frívolas⁴⁹. Aun así, esos reproches no impidieron que, cuando Rafael Doctor presentó su dimisión en enero de 2009, señalase que entre los resultados de los que se sentía más orgulloso era de haber conseguido “democratizar el arte contemporáneo”, hacerlo “factible para el gran público, en ningún caso dirigirlo a las élites culturales, así como

⁴⁹ Por ejemplo, en el año 2007, desde el portal digital e-norte.org, desaparecido en 2009, se vertieron una serie de críticas con motivo de las inauguraciones llevadas a cabo entonces en el MUSAC, fundamentalmente centradas en torno a la compra y exhibición de la película *Zidane* o la contratación de la humorista *La Terremoto de Alcorcón*. Dos años más tarde, también el crítico Antonio Marcos se preguntaba en su blog: “¿Qué es lo que tienen en común los toboganes de Carsten Höller en la sala de turbinas de la Tate Modern, el apadrinamiento de Alaska y su troupe ochentera por parte del MUSAC, la exposición de Steven Klein en Explorafoto o la firma de Frank Gehry en el Guggenheim de Bilbao? Podría decirse que un objetivo: llamar la atención. Y detrás de esa atención, un deseo: provocar colas de visitantes, entrar en la agenda de los Tour operadores, atraer el interés del maná del turismo cultural sobre el que cada vez está más asentada la cultura”. Recuperado de: <http://goo.gl/XLW5eb>

el hecho de que en esos momentos fuese el museo que mejor cae de España” (Gancedo, Diario de León, 31 de enero de 2009).

El mes de septiembre de ese mismo año, un jurado compuesto por cinco expertos⁵⁰, más un secretario, con voz pero sin voto, dio por resuelta la convocatoria pública que dilucidaría que persona sería la encargada de tomar las riendas de la dirección del MUSAC durante los cuatro siguientes años, con la posibilidad de prorrogar su responsabilidad. Fue la Consejería de Cultura de la Junta la que confirmó que el elegido había sido Agustín Pérez Rubio, director en funciones mientras se celebraba el concurso⁵¹.

El recién nombrado director declaraba su deseo de convertir al MUSAC durante su mandato "en uno de los más importantes de arte contemporáneo en España junto con el Reina Sofía y el MACBA" (Del Río, 27 de noviembre de 2009). En otra entrevista a un medio local, Pérez Rubio apuntaba a que si bien el MUSAC mantendría el espíritu con el que se puso en marcha, su gestión iba a tener una impronta, objetivos y necesidades diferentes. En este sentido, asumiendo la estructura desplegada durante los años anteriores, el nuevo director anunciaba el inicio de una etapa de autocrítica, así como un giro en la línea conceptual de MUSAC a partir el cual el museo se establecería como “un espacio de reflexión y una plataforma social de acción y pensamiento”. A partir de entonces se haría hincapié en los programas públicos, la labor editorial, reforzada a través de la publicación de la revista bianual *Radar*, y la educación en relación directa con los discursos de la colección y las exposiciones, a través de la cual se trataría de “elevar su cariz intelectual” (Hoyestarte, 26 de noviembre de 2009).

⁵⁰ El jurado que elegiría al futuro director del MUSAC estuvo integrado por el comisario independiente, Octavio Zaya; el director del CAB de Burgos, Emilio Navarro; el director de la Casa Encendida de Madrid, José Guirao; el coordinador técnico de proyectos de la Fundación Siglo, Jaime Morate y la directora del Kunsthalle de Zúrci, Beatriz Ruf.

⁵¹ Para los miembros del comité de selección, el hasta entonces comisario jefe y director en funciones “destacó por encima de los demás candidatos por su experiencia en la gestión administrativa y conocimiento de los distintos procedimientos, tanto en materia de gastos como de contratación” (El Norte de Castilla, 29 de septiembre de 2009). Asimismo, se consideró que la propuesta de Agustín Pérez Rubio de dotar de continuidad al proyecto del MUSAC para no desvirtuar todo el trabajo realizado hasta entonces” era la más acorde con las necesidades del museo, según declaraba la Consejería a los medios (Europa Press, 28 de septiembre de 2009).

Por lo que respecta a la colección, el museo continuó con su planteamiento cronológico y la impronta de museo joven y novedoso que al principio se le quiso dar al MUSAC.⁵² Durante el período de tiempo en el que Pérez Rubio estuvo al frente del MUSAC, además de los ciclos expositivos, fueron puestos en marcha diversos seminarios, jornadas, congresos, foros y cursos en los que se abordaron cuestiones muy dispares⁵³, en ocasiones relacionadas con temáticas trabajadas en las exposiciones temporales. Con todo ello el nuevo director intentaba cumplir la pretensión manifestada cuando asumió el cargo, consistente en lograr que, el MUSAC fuese “uno de los más importantes museos de arte contemporáneo en España y fuera de nuestras fronteras” (hoy es arte, 26 de noviembre de 2009). Agustín Pérez Rubio quería alejarse a toda costa de las políticas de acceso, espectáculo y marketing que habían caracterizado a la etapa anterior para pasar a asumir un modelo institucional más riguroso, vinculado a la alta cultura.

El museo venía de una etapa de mucho bombo y platillo, de más gasto, todo hecho mucho más rápido y sin una autocrítica. Cuando asumí el cargo ya no estábamos en un momento de hacer tanto ruido con el fin de señalar donde está León y donde está el MUSAC. Llevábamos ya cuatro años y era un centro de referencia. Habíamos logrado que fuese así con las exposiciones, etc. (...) Era una cuestión de hacer más autocrítica por un lado y de analizar por otra parte el momento que nos rodeaba (Entrevista a Agustín Pérez Rubio, 8 de marzo de 2013).

⁵² Sin embargo, Pérez Rubio consideraba importante centrar sus líneas conceptuales en los principios del arte que se dio “a partir del 89, fecha en la que la caída del muro de Berlín, la reestructuración de Europa y el fin de una política internacional caracterizada por la confrontación entre bloques marcan el inicio del paisaje global en el que vivimos en la actualidad” (Web MUSAC). Asimismo, se propuso abrir las nuevas adquisiciones de manera estratégica a nuevos territorios, como Latinoamérica, África, Oriente Medio y países del Este (Fanjul, Diario de León, 11 de octubre de 2009) y crear un proyecto anexo y ajeno a la colección, confeccionando un archivo documental de artistas de Castilla y León, destinado a difundir, informar y dar respaldo y visibilidad a toda una serie de artistas de la comunidad (Rioja, Diario de León, 16 de noviembre de 2009).

⁵³ Por ejemplo, en 2010 destacan entre otros el *Seminario Pensar Latinoamérica*, el *Encuentro de Software libre, Arte y mujer* organizado en colaboración con la Universidad de León, las *Jornadas de Producción Cultural Crítica en la Práctica artística y educativa actual*, el *Encuentro de Profesionales de la Educación en museos y centros de Arte Contemporáneo*, organizados por el DEAC del MUSAC en colaboración con La Casa Encendida de Madrid. En 2011, se organizó una mesa redonda bajo la temática de *Políticas del recuerdo y procesos de reconstrucción de la memoria. Sobre los desaparecidos del franquismo en la provincia de León*. Se llevaría a cabo también otra mesa redonda llamada *'Caleidoscopio árabe. Cultura, sociedad y política en el Magreb y en el Máshreq hoy*, en relación a la exposición *El molesto asunto. Akram Zaatarí*. Igualmente se impulsarían las *III jornadas sobre la crisis 'La crisis actual y la teoría crítica* en colaboración entre la Red de Apoyo Mutuo de León y el DEAC del Musac. Igualmente tendría lugar la celebración del encuentro *Redes sociales en los museos y centros de arte contemporáneo*. En 2012, entre las actividades llevadas a cabo, destacan las *IV jornadas sobre la crisis 'La crisis actual y la teoría crítica*. También se puso en marcha un ciclo de cine y charlas en torno a la exposición *Genealogías feministas en el arte español: 1960-2010*. (web MUSAC).

Sin embargo, los diversos recortes presupuestarios experimentados con motivo de la grave crisis económica, social y política que se vivían en el país desde 2008, fueron marcando las decisiones que se iban tomando en el MUSAC. Esto hizo que las adquisiciones de obras de arte fueran cada vez menores y se vieran reducidas las temporadas expositivas de tres a dos (Fanjul, 26 de julio de 2010). A principios de 2012, Pérez Rubio, en una entrevista realizada en el contexto de la Feria Arco, decía que, aunque a nivel económico la institución, como la mayoría de los museos el MUSAC llevaba años sufriendo los recortes, la salud era buena y que lo que tocaba era seguir ofreciendo una oferta muy grande de ciclos, de conferencias y cursos, así como “continuar con todos los programas abiertos, con el *No ficciones* de documental, con el cine y con los proyectos educativos, que a partir de ahora esperamos que vayan a ser aun más centrados” (Hoyesarte, 18 de febrero de 2012).

Finalmente, Pérez Rubio compareció en una rueda de prensa el 25 de julio de ese año para anunciar su dimisión como director de la institución al dar por acabada una etapa, aunque seguiría en el cargo hasta el 31 de enero de 2013, después de casi cuatro años al frente del centro de arte contemporáneo. Entonces decía sentirse "agotado", principalmente “debido a los límites creativos que impone la actual crisis económica” (EFE, El Mundo, 26 julio 2012).

5.1.3. De las funciones afirmativa y reproductiva de la educación impuestas por las políticas oficiales del museo, al deseo del DEAC de transformar la institución a través de proyectos colaborativos conectados con el contexto.

Ya en 2005, Rafael Doctor había manifestado que “el MUSAC tiene una vocación didáctica de enseñar y hacer comprender el arte de nuestro tiempo” (Samaniego, El País, 2 de abril de 2005). “Apostaremos fuerte por la parte didáctica porque somos conscientes de que León es un lugar periférico sin mucha conexión con el arte contemporáneo y esto es una realidad que no podemos obviar. No vamos a dejar al espectador solo ante una instalación conceptual sino que le proporcionaremos apoyos didácticos para que pueda situarse”, destacaba él mismo en los medios (Hontoria, El Cultural, 24 de marzo de 2005). En este sentido, el trabajo encomendado desde la dirección al DEAC estaba dirigido a cubrir esta labor. Las visitas guiadas fueron desde el inicio el principal puente de acceso entre la institución y los visitantes. De hecho,

buena parte de las personas que acudían al museo requerían de este servicio con el fin de comprender las particularidades de las piezas exhibidas.

Una de las principales labores que Rafael Doctor emprendió tras ser nombrado director del MUSAC consistió en configurar un equipo de personas competentes con el que terminar de dar forma a su proyecto museológico. Las convocatorias en 2003 de las Becas de Gestión Cultural y Creación Artística destinadas a todas aquellas personas interesadas en desarrollar un trabajo dentro del campo de la gestión museística y la producción artística, suponía la posibilidad de sondear proyectos y perfiles profesionales diferentes. En esa edición se otorgaron cuatro becas de gestión cultural y ocho de creación artística. Rafael Doctor y el ya nombrado Comisario Jefe Agustín Pérez Rubio fueron escogiendo diversos proyectos en un proceso rodeado de cierta polémica⁵⁴. Entre los proyectos seleccionados se encontraba el presentado por Belén Sola, nombrada posteriormente responsable del DEAC.

El hecho de que la institución se autoproclamara “museo del presente” y naciese con un edificio sin contenido marcó necesariamente la creación y el trabajo del departamento de educación del centro. “En principio, esta circunstancia generaba un cierto desconcierto al afrontar la creación del departamento educativo, porque la acción pedagógica tenía por fuerza que tomar unas directrices diferentes de las habituales” (Sola, 2010, p.17). El propio nombre del departamento fue causa de muchas dudas: “Al final me quedé con la fórmula más clásica, pero era con la que más me identificaba por la coetilla de “acción cultural”. De siempre me he sentido muy identificada con eso” (Entrevista a Belén Sola, 8 de marzo de 2013). La decisión de continuar la tradición de los museos nacionales españoles con esa extensión “acción cultural” dejaba abiertas muchas posibilidades de actuación (Sola, 2010, p.17).

A falta de muy poco tiempo para que el museo abriese sus puertas, el DEAC estaba compuesto únicamente por Belén Sola y en calidad de becaria. En realidad buena parte del personal distribuido en los departamentos del museo (archivo, biblioteca, coordinadores de exposiciones, etc.) se había ido configurando a partir de personal en formación. Por eso, poco tiempo antes de la inauguración, con el fin de hacer frente a la previsible avalancha de público en las salas del museo, se incorporaron al DEAC Antonio G. Chamorro y Nadia Teixeira que serían los encargados de hacer, casi de forma exclusiva, visitas guiadas para adultos y talleres escolares.

⁵⁴ “Ocho becarios y seis empleados «a dedo» forman la plantilla del MUSAC. La Fundación Siglo es la encargada de las contrataciones del personal del museo leonés” (Viñas, Diario Leonés, 19 de enero de 2005).

Cuando inauguramos no había ninguna actividad didáctica planteada. Estaba todo totalmente sin trabajar. Belén ya estaba dentro del proyecto y no había preparado prácticamente nada a nivel pedagógico con la exposición. Si que había actividades paralelas de ciclos de cine, ponencias, conferencias y demás, pero no había ninguna actividad pensada ni para cada ciclo escolar, ni para educación especial. Fue un poco como: “vamos a recibir a todo el mundo a troche y moche, improvisamos y ya está” (Entrevista a Antonio G. Chamorro, 12 de noviembre de 2013).

Unos meses más tarde, antes del verano de 2005, se sumó al equipo a Julia R. Gallego y a Cristina Viñuela López, que fueron seleccionadas para encargarse de las actividades destinadas al público infantil durante los fines de semana. Ellas crearon el Programa *Pequeamigos*. “Como ese verano funcionó bien, seguimos adelante y fue a más” (Entrevista a Julia R. Gallego, 8 de marzo de 2013). A partir de entonces, el DEAC comenzó poco a poco a elaborar su proyecto educativo. Según Belén Sola (2012), en un primer momento, este proyecto “conjugaba la mediación con la ciudad: conocer, detectar, escuchar a los diversos públicos, con la experimentación de proyectos en colaboración a largo plazo” (p.57). Más adelante, se darían otros pasos dirigidos a incluir a los públicos y facilitar su participación de forma igualitaria y real en el museo (Sola, 2010, p.17).

Entendíamos nuestro trabajo como el de facilitadores y mediadores. El DEAC quería convertir al museo en un centro útil para las personas, que pudiera responder a las múltiples demandas que respondían a la diversidad social y cultural de los ciudadanos. Esto implicaba un trabajo de detección y aprendizaje constante del contexto, un aprendizaje por ambas vías; del equipo educativo y de las personas de la ciudad que nunca habían tenido acceso abierto a un centro de estas características ni sospechaban por tanto qué podrían proponer en él (Sola, 2012, p.57).

Poco a poco el trabajo del departamento fue creciendo en programas y en visitas por lo que se requerían refuerzos. Durante bastantes años el MUSAC siguió generando las becas de gestión cultural que se ofrecían para colaborar con los diferentes departamentos: biblioteca, registro, educación, etc. Con una de estas becas, a principios de 2006 se incorporó al equipo de trabajo Cristina Viñuela García. Por su parte, Amparo Moroño, que también se había presentado a la beca de educación, se incorporó al DEAC en julio de ese mismo año y un poco más adelante, en noviembre, lo hizo Mariola Campelo. Las tres realizaban funciones de educación de sala, al mismo tiempo que participaban en la elaboración de los programas. “Éramos becarias pero en realidad éramos como parte del equipo porque las becas estaban pensadas para cubrir puestos de trabajo” (Entrevista a Amparo Moroño, 9 de marzo de 2013).

Esto era un reflejo de algo que se da de forma muy habitual en muchas otras instituciones artísticas y que termina afectando de una forma muy importante a la consideración a su trabajo por parte del resto de profesionales. Me refiero a algo que también señala Díaz Balerdi (2008) y que tiene que ver con el hecho de que hubiera un déficit en cuanto a trabajadoras especializadas y se recurriera, en mayor medida que en otros departamentos, a mano de obra en formación o en prácticas, con una beca. Estas personas por lo general eran puestas directamente a realizar visitas guiadas, considerando que con una mínima preparación sobre los contenidos de la exposición era suficiente para contentar a un público, considerado en su mayoría ignorante (p.145).

La sensación general de las educadoras del DEAC respecto a las expectativas que la dirección y el equipo comisarial tenían puesto en su trabajo era de carácter pragmático y funcional. En el museo se primaban las exposiciones temporales y al departamento de educación le correspondía cubrir fundamentalmente las visitas guiadas en las salas de exposiciones y llevar a cabo los programas de actividades para público infantil y escolar, para lo cual, en un principio, no se consideró prioritario que dispusiesen de un espacio concreto. “Aunque el proyecto arquitectónico había pensado en un espacio para el DEAC, la gerencia del museo lo convirtió en una sala de exposiciones, el Laboratorio 987, así que el DEAC pasó por diferentes espacios como la cafetería o la biblioteca hasta que se le ubicó en el espacio actual” (Entrevista a Mariola Campelo, 13 de junio de 2013).

Desde la cultura institucional del MUSAC se ponía énfasis en la organización expositiva y en la difusión y comunicación de las actividades y de forma constante se insistía a las educadoras en que, al tratarse de un museo nuevo situado en una ciudad en la que hasta entonces tampoco había tanta tradición de arte contemporáneo, la labor principal del DEAC consistía en la mediación entre los visitantes y el museo. Por eso, las visitas guiadas, los talleres de artistas y la coordinación de cursos, jornadas y seminarios basados en la democratización de los contenidos del museo eran las principales actividades que se debían desarrollar desde el departamento educativo (Padró, 2003a, p. 54-55). Las pautas que el DEAC recibía desde la dirección de Rafael Doctor se apoyaban en la creencia de la necesidad de proveer de acceso al arte y la cultura y utilizar y desarrollar herramientas pedagógicas en consonancia (Sola,2010, p.17).

En este contexto, siguiendo a Carmen Mörsch podemos decir que a la educación se le encargó cumplir con dos misiones de forma simultánea. Por un lado, la misión afirmativa, disciplinaria, dirigida fundamentalmente a un público profesional, relacionado con el campo del arte contemporáneo, para el cual se desarrollarían una serie de actividades vinculadas a las exposiciones, consistentes fundamentalmente en charlas o conferencias. Por otro, la educación debía de actuar bajo las directrices de una misión reproductiva, comunicativa, centrada en derribar determinadas barreras tanto físicas como cognitivas, con el fin de posibilitar el acceso a las exposiciones a todos los habitantes de León. A esta misión reproductiva, se le sumaba la presión y la exigencia de situar al museo dentro de la cultura del turismo y del ocio de la ciudad (Mörsch, 2014, pp.112-113). Como se ha señalado anteriormente, el baile de cifras de visitantes publicado en los medios era el modo de medir el éxito y por lo tanto el dato que contribuía en un mayor grado a legitimar su existencia. Como señalaba Iñaki Díaz Balerdi en relación a este asunto :

Al aumentar el número de visitantes, éstos se transforman con rapidez en el único baremo susceptible de ser medido según las leyes del mercado. Se convierten en clientes. Muchos visitantes, bien. Pocos, mal. ¿Cómo se consigue abultar los guarismos de asistencia? Ya lo dijo algún romano cínico (...): pan y circo, eso es lo que la plebe demanda. Y sin pararse a considerar lo atinado del juicio o los beneficios reales derivados de tal razonamiento, entre museos y público se articula un nuevo modelo que implica una peligrosa competición en busca de audiencia. Competición que también resulta abrumadora para sus responsables e induce al desconcierto de sus hipotéticos usuarios. Al fin y al cabo, los mecanismos del consumo – y no se trata de otra cosa – son enrevesados y están plagados de trampas” (Díaz Balerdi, 2008, pp.152-153).

Esa presión era trasladada directamente a los departamentos de prensa, biblioteca y educación y acción cultural. De algún modo, la cultura institucional del MUSAC precisaba de profesionales de atentos a las formas de captación de visitantes y a las formas de “rentabilizar” los contenidos de las exposiciones. Como explicaba Belén Sola, un departamento de educación institucional vive esa presión desde su nacimiento: “No se como decirte. A ti no te llaman para que hagas producción cultural crítica, evidentemente. A ti te llaman para atraer público. Te dicen: tú eres el departamento del público y me tienes que traer público” (entrevista a Belén Sola, 8 de marzo de 2013).

Aun así, la responsable del DEAC considera que tuvo bastante libertad a la hora de desarrollar su trabajo: “Tanto el director como el Comisario jefe llevaron una carga de trabajo a nivel curatorial muy fuerte y entonces delegaron en mí, con la confianza de que yo sabía de esto y ellos no” (Entrevista a Belén Sola, 8 de marzo de 2013). Sin embargo, esa libertad, para alguna de las educadoras era, en realidad, una muestra de cierta indiferencia por parte de la dirección: “Lo que percibíamos desde la institución era una falta de interés absoluta por lo educativo. Otra cosa es lo que se decía en las ruedas de prensa, pero jamás hubo ningún interés, ni acercamiento” (entrevista a Julia R. Gallego, 8 de marzo de 2013).

Rafa sabía perfectamente que todo lo que pasase por la imagen social, todo lo que estuviera relacionado con colectivos en riesgo de exclusión social, etc. contribuía mucho a la imagen del propio museo y él lo potenciaba. En el momento en que tú hacías algo que ya chocaba con sus ideas o sus intereses a él ya le daba igual lo educativo porque no tenía ningún tipo de conocimiento o ningún tipo de sensibilidad hacia la labor pedagógica. Rafa era un estratega y él sabía perfectamente el papel del departamento de educación para la institución por eso nos daba manga ancha. Y cuanto más espectacular y más repercusión mediática tuviera el trabajo educativo mejor. (...) Él lo que buscaba era atraer gente, llenar de visitantes el museo (Entrevista a Amparo Moroño, 9 de marzo de 2013).

Por lo tanto, las tareas encargadas a las educadoras del MUSAC eran desarrollar, implementar, supervisar los programas educativos del museo con la finalidad de facilitar el acceso del público a la colección, las exposiciones temporales y otros recursos, así como su comprensión e interpretación (Van Mensch, 1989). Desde este punto de vista, al igual que en otros museos de España, las educadoras eran consideradas “profesionales funcionales, a veces dedicadas al hacer, otras concededoras de estrategias para la instrucción y la psicología educativa, el marketing y las relaciones públicas” (Padró, 2005b).

5.1.3.1. Aprovechar los espacios de libertad para generar líneas de trabajo colaborativo propias. Entre la ilusión y la auto-explotación.

Aprovechando la libertad obtenida por el desentendimiento de la dirección, durante los primeros años del DEAC en el MUSAC las educadoras tomaron la decisión de desplegar su trabajo también en otros sentidos. Como señala Amparo Moroño (2010), además de las visitas guiadas, los talleres de diálogo, las actividades con la comunidad escolar u otras actividades formativas exigidas por la dirección, fueron creándose diversos programas de acción educativa y proyectos en los que se valoraban las posibilidades de participar en el engranaje local.

De alguna forma, las educadoras, entendiendo su rol en el museo como el de unas profesionales reflexivas (Schön, 1992) e intelectuales transformadoras (Giroux, 1990), comenzaron a investigar, idear, gestionar, colaborar e implementar sus propias actividades. Poco a poco, las educadoras fueron estableciendo una serie de relaciones de trabajo conjunto con otros colectivos de la ciudad partiendo de inquietudes culturales compartidas, que posibilitó el desarrollo de una serie de proyectos diversos, basados en la generación de espacios de diálogo horizontales. A partir de la evolución de las relaciones consolidadas y los puntos de encuentro en común que se fueron generando entre el DEAC y públicos individuales, asociaciones o instituciones locales, y también partir de la propuesta que el departamento fue haciendo a entidades para llevar a cabo un trabajo conjunto y viceversa, fueron generándose una serie de iniciativas de carácter colaborativo que se desarrollarían en procesos de larga duración (Moroño, 2010, pp.28-29).

Esta forma de trabajar terminó nutriendo el resto de actividades del departamento, proporcionó otras formas de experimentar la educación artística y posibilitó la toma de conciencia de la responsabilidad de las educadoras como agentes culturales, así como el papel del museo en relación a su contexto. Conscientes, como Nora Ladkamer (2014), de que las instituciones culturales como museos y exposiciones de arte son espacios que generan exclusión, las educadoras se propusieron generar acceso, disminuir barreras y participación de las personas que no acuden al museo por voluntad propia. Esto hizo que comenzasen a trabajar estableciendo colaboraciones entre el museo y grupos, instituciones e iniciativas situadas en el contexto tratando de generar otro tipo de dinámicas.

En este sentido, algunos de los ingredientes que contribuyeron a lograr que el DEAC formase parte de la vida social y el engranaje cultural de la ciudad de León fueron, el trabajo consciente de las múltiples realidades existentes en la comunidad, la estructuración de programas de diferente naturaleza en los que se ponían en juego distintos modos de colaboración y la atención a las necesidades, inquietudes y decisiones de públicos diversos, convertidos en agentes de su propio aprendizaje. Así, desde el departamento fueron creándose algunos proyectos educativos que atendían a la accesibilidad de las personas al museo por diferentes motivos: políticos, sociales, diferentes capacidades físicas, cognitivas o intelectuales, etc., tratando de dirigirse hacia propuestas críticas que partieran de sus intereses⁵⁵.

Desde esta perspectiva, la función de la educación educativa procuraba alejarse de la cultura del ocio o el entretenimiento, así como de la interpretación formal de las obras. Lo que se buscaba era crear situaciones en las que se pudiera generar conocimientos situados y contextualizados, de forma colectiva, junto con los públicos contemplados como agentes activos en la construcción de significados (Roberts, 1997). Con estas prácticas se buscaba desbordar ciertos límites institucionales, establecer alianzas y generar procesos de colaboración con colectivos e instituciones diversos con los que

⁵⁵ Se crearon programas con jóvenes en riesgo exclusión social como los llevados a cabo con la Fundación Juan Soñador, una iniciativa social perteneciente a la orden religiosa Salesiana, cuyo propósito es dar respuestas sociales y educativas a colectivos que se encuentran en situación de riesgo y exclusión social, especialmente los jóvenes. También, a partir de las visitas a diferentes exposiciones del museo, el DEAC estableció relaciones de colaboración con trabajadores de Cruz Roja de León y con parte de la comunidad inmigrante de la ciudad con quienes esta entidad tenía ya un vínculo y juntos pusieron en marcha diversos talleres y cursos en los que se adoptó la fotografía como herramienta de creación, comunicación, exploración crítica y reflexiva del espacio y las formas de vida de la ciudad (Moroño, 2010, p.44). Del mismo modo, con motivo de otra exposición, iniciaron trabajos de colaboración y diálogo con los programas de Garantía Social de la Diputación de León, orientados a jóvenes que, por motivos diversos, habían sido expulsados de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y eran acogidos en una serie de programas orientados a la inserción en el mercado laboral. Estos jóvenes, junto con responsables y usuarios del Centro de Día para la Tercera Edad *León* desarrollaron una serie de actividades orientadas a desarrollar experiencias de análisis crítico, reflexivo y de aprendizaje entre generaciones, en torno a las representaciones diversas del poder. Transcurrido un tiempo, algunos de estos jóvenes volvieron a acercarse al museo ofreciendo al DEAC la propuesta de colaborar con ellos en la realización de un documental sobre el *Parkour*, un deporte urbano que practicaban en sus ratos libres (p.49). Igualmente, durante este tiempo, el DEAC promovió la colaboración con el Centro de Inserción Social de León, dependiente del Centro Penitenciario de Mansilla de Las Mulas (León), al cual van destinados los internos para los cuales el sistema penitenciario dicta un régimen de semi-libertad, al encontrarse en regímenes de Segundo Grado Código 100 y Tercer Grado. Con estos internos, comenzaron realizando visitas dialogadas a la exposiciones y más adelante, una vez ganada la confianza entre ambas partes y, tomando en consideración la situación de este grupo plural y diverso de personas, decidieron construir diversos proyectos de carácter colaborativo que respondiesen a sus necesidades e inquietudes, destacando el programa de radio MUSAC Abierto, el trabajo editorial *Hipatia* o un taller de fotografía (p.55-58). Además, partiendo de exposiciones que acogía el MUSAC en diferentes momentos, se iniciaron colaboraciones con centros orientados al trabajo con personas que tienen capacidades diversas. Por ejemplo el Centro para Personas con Grave Discapacidad Intelectual *Nuestra Señora del Camino*, perteneciente a Asprona, una organización dedicada a la atención a personas con esta situación. También se desarrollaron actividades en colaboración con la Asociación Autismo León, con el Centro de Referencia Estatal para personas con discapacidad o con la Red Asistencial de Psiquiatría de León.

favorecer la producción compartida de saberes. Sin embargo, no fueron pocos los dilemas y situaciones de conflicto a los que tuvieron que hacer frente las educadoras al poner en marcha este tipo de procesos. De hecho, reconocen haber caído en un excesivo paternalismo al sentir en muchas ocasiones que debían ofrecer a esos colectivos “un punto de referencia previo que les ayudase a enmarcar la experiencia” (Moroño, 2010, p. 33).

La propia elección de este tipo de organismos, instituciones y ONGs que en sí mismas ya cumplen un papel importante en la paternalización, asistencialismo, normalización y regulación de las poblaciones “desfavorecidas”, cuando no directamente en su represión e intento de rehabilitación, como es el caso de la cárcel, ahondaba en esa tensión. De hecho, en muchas ocasiones los profesionales que trabajan en este tipo de organizaciones adoptan una posición superior al poner en marcha políticas orientadas a *normalizar* a las personas en la medida de lo posible y ayudar así a su integración en la sociedad. Por otro lado, no es fácil conectar con ciertos colectivos si no es desde la pre-lectura social que dan estas organizaciones y ongs, que en ocasiones siguen modelos de intervención paternalistas, victimistas o asistenciales.

Si bien las educadoras del MUSAC se propusieron experimentar prácticas educativas basadas en posturas críticas y colaborativas con las que dotar de voz a las personas que formaban parte de esos colectivos, en ocasiones se dieron cuenta de que en los momentos iniciales, a la hora de negociar con estas entidades, las voces que faltaban eran justamente las de las personas con las que querían trabajar. Precisamente la adopción de una posición autocrítica junto al hecho de que fuesen proyectos desarrollados a largo plazo, favoreció el mantenimiento de conversaciones grupales qa través de las cuales pudieron reflexionar y poner en tela de juicio algunas de las decisiones incómodas que adoptaron. Por ejemplo, “contar con la socialización como objetivo en un proyecto de niños con autismo o realizar un proyecto con un grupo compuesto exclusivamente por personas inmigrantes o el hecho de programar un proyecto inicial sin contar con las voces de los participantes” (Moroño, 2010, p.35).

En estas circunstancias, poco a poco, el volumen de trabajo que tenían fue creciendo exponencialmente y la obligación de cumplir con el desarrollo de las visitas guiadas, los cursos, seminarios, los talleres de artista o los programas de actividades con escuelas vinculados a las temáticas expositiva impuestas por la dirección, dificultaba enormemente el desarrollo de los proyectos colaborativos concebidos desde el DEAC y mucho menos evaluar de forma consciente el trabajo que estaban haciendo. “El

hecho de colaborar con colectivos de la ciudad, no fue algo dado de primera mano con facilidad, sino que tuvimos que defender este tipo de trabajo hasta el último día. (...) esos tiempos educativos de larga duración y de negociación con los colectivos fueron fruto de conflictos varios en el DEAC “(Entrevista con Nadia Teixeira, 14 de mayo de 2013). “Trabajábamos a deshora en casa porque teníamos tal volumen de trabajo que era casi imposible de asimilar. Había casi 4000 estudiantes cada mes. Fue una locura” (Entrevista a Antonio G. Chamorro, 12 de noviembre de 2013).

Durante los primeros cuatro años, los programas del DEAC experimentaron su mayor crecimiento. Además de programas de actividades como: *Tertulias de cine*, *Mirar para hablar*, *Radio Musac Abierto*, *Revista Hipatia*, el programa Pequeamigos MUSAC pasó a incorporar talleres con especialistas y artistas, cine para niños, programaciones con la biblioteca, etc. Asimismo se intensificó la oferta de cursos, talleres, seminarios y jornadas organizadas por el DEAC. A partir del 2007, el departamento asumió también la programación audiovisual del museo, entendida como una extensión del proyecto educativo vinculado a los cursos de cine y análisis visual. Esto implicó incluso que las labores como programadores, coordinadores, mediadores y educadores cada vez fuesen extendiéndose más (Sola, 2012).

Durante la entrevista Antonio González Chamorro señalaba que el trabajo de las educadoras del DEAC se fue especializando. Amparo se orientó más hacia el desarrollo de colaboraciones con comunidades. Nadia tomó las riendas de la educación especial. La parte de escuela fue dividida de manera que Julia y Cristina se encargaron del trabajo con los más pequeños y el propio Antonio de las actividades con adolescentes. Al ser preguntadas sobre cómo se decidían los temas de los talleres, los programas, los cursos, etc. y cómo se producía el reparto de tareas, las educadoras aludían precisamente a que las áreas de trabajo del departamento quedaron muy delimitadas y señalaban que la forma de funcionar a la hora de escoger los temas era muy orgánica.

Hacíamos muchas visitas guiadas y en todas ellas, a lo mejor hacías una con un centro de día, otra con un grupo de mayores... En la mayoría de los casos una visita guiada se queda corta. Y si en una de esas visitas veíamos un grupo con ganas de hacer cosas o que había conectado bien con ciertos temas o si advertíamos ciertas necesidades, nos acercábamos a la persona que venía con ellos, la monitora o educadora y les planteábamos otras formas de trabajo en el museo, más largas en el tiempo y alejadas del modelo unidireccional de la visita guiada. (...) A partir de ahí, llegaba el momento fatídico. Momento crucial. “He tenido otra idea y tengo que ir a

contárselo a Belén a ver que le parece”. Y entonces Belén normalmente de entrada te decía que no. Pero no pasaba nada. Todo bajo control. Luego se lo pensaba y a lo mejor venía a los dos o tres días con una súper idea, que era como si fuera suya, pero que era lo que le habías comentado y entonces tenías que seguirle la bola como para que pareciera que la idea era suya y te dejase funcionar. En el momento en el que comenzábamos a hacer un proyecto de colaboración a largo plazo se dejaba de hacer otras cosas y eso a Belén no le gustaba mucho (Entrevista a Amparo Moroño, 9 de marzo de 2013).

La responsabilidad y los compromisos asumidos por las educadoras con algunos colectivos de la ciudad les llevarían a considerar que ningún esfuerzo era suficiente para desarrollar los proyectos de colaboración que se habían propuesto llevar a cabo en el contexto, al margen de los imperativos democratizadores de las políticas de acceso impuestas desde la gerencia. Desde mi punto de vista, detrás de todo ese esfuerzo por hacer un buen trabajo, crítico y transformador, se hallaba también la expectativa de las educadoras de alcanzar un cierto reconocimiento por parte del resto de profesionales. En este sentido, se aspiraba a crecer dentro de la institución y contribuir con ello a modificar la consideración hacia su trabajo dentro de la estructura. Sin embargo, llegó un momento en el que los deseos y la pasión por su trabajo terminaron cruzando la delgada línea de la auto-explotación.

Hubo una época en la que estuvimos auto-explotándonos. Por no renunciar a los proyectos que considerábamos realmente interesantes, no dejábamos de hacer otras muchas cosas, porque si las dejábamos de hacer, Belén nos decía que estábamos dejando de atender lo importante por hacer lo otro. Entonces lo asumíamos todo para poder llevar a cabo el trabajo. Esos cuatro años fueron de auto-explotación, de trabajar a escondidas, por supuesto en nuestro tiempo libre y empleando nuestros recursos personales (Entrevista a Amparo Moroño, 9 de marzo de 2013).

5.1.3.2. Partir de la intuición, la experiencia ganada en la práctica y la autoformación

En el libro *Experiencias de aprendizaje con el arte actual en las políticas de la diversidad*, en relación a la estructura del departamento Belén Sola señala que: “Los programas que se generan desde el DEAC, parten de un tejido no jerarquizado que se empeña en diluir y extender la acción educativa desde dentro del museo a la comunidad, pero también a la inversa”. Sin embargo, Nadia Teixeira explica que

consideraba pertinente matizar estas palabras, señalando que, en la mayoría de los casos, no se partió desde esa estructura. “En lo que se refiere a cursos, seminarios y talleres de artista con la comunidad todo estaba previamente planificado desde la gerencia del museo o en su caso, por los artistas. La idea inicial no provenía del DEAC y mucho menos de la comunidad” (Entrevista con Nadia Teixeira, 14 de mayo de 2013).

Por otra parte, al preguntar a las educadoras y a la propia responsable del departamento acerca de los referentes teóricos con los que se contaba en el departamento a la hora de desarrollar todos estos programas, coinciden en que había de una cierta indefinición en los comienzos del trabajo en el DEAC. Para Mariola Campelo el referente teórico principal venía dado “por los discursos de los coordinadores y comisarios de las exposiciones, a través del dossier sobre las muestras que les eran entregados para preparar las visitas guiadas” (Entrevista a Mariola Campelo 13 de junio de 2013). Según Nadia Teixeira, en los inicios no existía ningún cuerpo teórico estable sobre el que asentar el trabajo del departamento. Desde su punto de vista, la carencia de una base teórica no ayudaba a comprender y a cuestionar sus prácticas o los procesos de aprendizaje que se derivaban de éstas. (Entrevista con Nadia Teixeira, 14 de mayo de 2013).

La responsable del DEAC, Belén Sola, era licenciada en historia del arte, tenía un master en restauración y antes de entrar a trabajar en el MUSAC había estado empleada en una empresa privada desarrollando programas educativos para niños. También había hecho un módulo formativo en museografía didáctica (didáctica del patrimonio). La mayoría de las educadoras del MUSAC tenían licenciaturas en historia o historia del arte y por lo general, había una cierta falta de conocimientos especializados en pedagogía del arte. Tan solo Amparo Moroño tenía una mayor formación después de haber realizado los cursos de doctorado en la Universidad de Barcelona. Como ocurre en muchos museos, las educadoras tuvieron que enfrentarse directamente a la práctica echando mano de su intuición o directamente imitando a otras compañeras con más experiencia para salir del paso. Transcurrido un tiempo, estas educadoras ya serían capaces de ir desarrollando sus propias estrategias a partir de la destreza ganada en la práctica diaria (López, 2009, p.276).

En general, la mayor parte de las educadoras coinciden en que el trabajo del departamento fue tomando forma en la práctica y también a partir de los saberes y experiencias anteriores que llevaba consigo cada una de las educadoras⁵⁶. También señalan que en el trabajo del departamento fue fundamental las ganas y el interés personal de trabajar para incorporar a la ciudad y su entorno en el proyecto desde muy diversas perspectivas. La autoformación llevada a cabo en su tiempo libre, las lecturas compartidas y las conversaciones apresuradas entre compañeras y profesionales de otros ámbitos que acompañaban a los grupos y colectivos al museo. “Lo que si tuvo Belén fue el acierto de saber aglutinar a este grupo de personas” (Entrevista con Julia R. Gallego, 8 de marzo de 2013).

Para Belén Sola, “la falta de referencias, el no estar seguros del todo... pero el énfasis puesto en la práctica y en lo experimental, han sido, seguramente los pilares de nuestro departamento” (Sola. 2010, p18). No obstante, Belén Sola indicaba la importancia de las pedagogías críticas provenientes del pensamiento de Paulo Freire, por su propuesta por la interrelación continua entre el arte, la educación y el activismo sobre la base de generar pensamiento crítico. “La búsqueda de estas relaciones, experiencias y referentes, (...) son las fuentes de referencias esenciales: lecturas, jornadas, conferencias... y el propio entorno del museo es el mejor lugar desde donde el que generar esta actividad formativa” (Sola. 2010, p18).

De las palabras de la responsable del DEAC se deduce que comprende que “la práctica profesional en ocupaciones como la educación está basada más en el sentido común, la intuición y la experiencia recolectada que en una base de conocimiento formalizado” (Bennet y Hockenstad, 1973, en Hoyle y John, 1995, p.8). De algún modo, se seguía una tendencia muy habitual en muchos museos, que entiende que las educadoras van adquiriendo soltura y conocimiento sobre su trabajo de forma autodidacta, haciendo frente a los retos del día a día y acudiendo a jornadas, congresos, cursos, realizando lecturas, etc. En este sentido, “la acción educativa se convierte en la mayoría de los casos en la puesta en escena del saber acumulado por la práctica y la experiencia” (Ayuste et al., 2005, p.78).

⁵⁶ Por mi parte traía todo el tema de la pedagogía crítica o del oprimido de Paulo Freire. Había leído *Las Inteligencias múltiples* de Howard Gardner. Al estar muy relacionado con la escuela, debido a que tengo muchos familiares maestros, estaba muy metido en la vertiente del movimiento de Escuela Nueva. De hecho lo apliqué en el CAP porque mi tutora también pertenecía a esa vertiente. Creo que Belén también partía de la pedagogía crítica. Sin embargo la llegada de Amparo Moroño fue muy positiva en cuanto a formación teórica ya que venía de hacer el master de educación visual de la Universidad de Barcelona [se refiere al Master “Artes visuales y educación: un enfoque constructorista”, impartido en la Universidad de Barcelona]. De hecho Amparo nos dio un montón de vida en ese sentido porque trajo un montón de referentes y lecturas que la mayoría no conocíamos (Entrevista a Antonio G. Chamorro, 12 de noviembre de 2013).

5.1.3.3. La reacción de las educadoras frente al deseo del nuevo director de intelectualizar su trabajo.

Con la llegada a la dirección de Agustín Pérez Rubio en enero de 2009 se siguió manteniendo la misión reproductiva (Mörsch, 2014, p.113) y comunicativa (Padró, 2005c) de la educación “para todo el mundo”. Sin embargo, a eso pronto se añadió la coletilla “pero subiendo el nivel intelectual”, que significaba, entre otras cosas, que se evitaría la excesiva traducción del contenido de las exposiciones. En este sentido, se manifestaba el deseo de volver a un tipo de cultura institucional que reforzase la función afirmativa de la educación (Mörsch, 2014, p.112), disciplinaria (Padró, 2005b), orientada fundamentalmente a comunicar a los visitantes, de manera competente, los discursos y reflexiones expertas. Algo que se ponía de manifiesto en la entrevista mantenida con Pérez Rubio:

Simplemente considero necesario diagnosticar qué tipo de audiencias tienes realmente. (desde el público infantil, las abuelitas, la gente más *cultureta*, la gente del mundo del arte, hasta una gente que es muy complicada como son los jóvenes entre 15 y 19 años que cuesta muchísimo). (...) Y hacer proyectos para intentar involucrar a esa gente si le interesa. Porque yo también creo que si después de haber planteado algo para ti y tú no lo coges, tú no eres mi público. ¡Lo siento! No me voy a matar. Tampoco nos debemos a los números, que es mucho de museo: cuantos números, cuanta gente... Lo intentaré una vez, dos o hasta tres veces, pero si no resulta, es que en realidad tú no tienes interés en la cultura. Cada uno tiene unos afines (Entrevista a Agustín Pérez Rubio, 8 de marzo de 2013).

Fue a los pocos días de estrenar su cargo, cuando Agustín Pérez Rubio manifestó uno de los principales propósitos de sus políticas era que el museo estableciese “una sólida línea pedagógica destinada a otros tipos de audiencias, con el objetivo de contribuir a elevar el cariz intelectual de las propuestas, sin dejar atrás la mediación de las mismas” (Hoyesarte.com, 26 de noviembre de 2009). Asimismo el nuevo director mostraba interés por establecer vínculos con las universidades y otras entidades educativas cercanas. “Hay que elevar un poco el nivel intelectual de la gente”, volvía a insistir (Iglesias, ABC, 23 de noviembre de 2009).

Ahora lo que se necesita [el museo] son acciones que aumenten el valor intelectual y las herramientas críticas del público. ¿Cómo? A través de actividades transversales con diferentes departamentos, con distintas instituciones y personalidades. Queremos tender puentes y que la relación con la Universidad sea un boomerang (Fanjul, Diario de León, 11 de octubre de 2009).

Pérez Rubio decía que era importante hacer de este museo “un referente consolidado por su implicación local, pero con su proyección también a nivel internacional, sobre todo a través de dos ejes: proyectos de carácter teórico y conceptual y relaciones con los aspectos sociales y políticos”. Todo ello bajo la idea de que las audiencias “tuvieran una aproximación al arte más cercana y simultáneamente con mayor conciencia y herramientas críticas para ello” (hoy es arte, 26 de noviembre de 2009). Con estas políticas, Pérez Rubio trataba de situar al MUSAC a la altura de otras instituciones prestigiosas del país. Para lograrlo, buscaba del reconocimiento de los profesionales del sector a través de la visibilización de las exposiciones y las actividades programadas.

En esta nueva etapa, las políticas institucionales fueron reorientadas al fomento de una concepción académica de los contenidos, que pondría énfasis en los procesos de inclusión en el canon de la alta cultura (Padró, 2003, p.56). En este contexto, la función de la educación estuvo dirigida fundamentalmente a seducir a un público mucho más especializado y auto-motivado, perteneciente al ámbito del arte contemporáneo (Mörsch, 2015, p.112). No obstante, dirigió también sus políticas a esas otras audiencias que, aunque no formaban parte de ese mundo, mostraban mínimamente un interés hacia el arte contemporáneo y requerían algún tipo de formación complementaria.

Para la responsable del DEAC del MUSAC, esta situación fue complicada. Si bien el anterior director había tenido al departamento “como en la puerta de atrás del MUSAC, pero nos dejaba hacer, pasaba y tal”, el nuevo director quiso hacer un proyecto más centrado en los programas públicos, “intervenir y dar más fortaleza a esto” (Entrevista a Belén Sola, 8 de marzo de 2013). El problema para Belén Sola llegó cuando Pérez Rubio encargó a la nueva conservadora jefa ser la responsable de que los programas públicos del museo estuvieran a la altura de ese “cariz más intelectual” tan deseado: “Desde que dije que quien me tenía que dirigir era el director y no la *Chef Curator*, que ésta se dedicara a coordinar a los *curators* y los coordinadores de exposiciones y que a los de educación nos dejara en paz, ahí saltaron chispas” (Entrevista a Belén Sola, 8 de marzo de 2013).

Según las educadoras, las pretensiones del director se materializaron fundamentalmente en organizar exposiciones “de alto contenido conceptual”, llevar a cabo conferencias y cursos con teóricos de renombre y en dar más atención a los talleres de artista. Sin embargo, no sintieron “que se pusieran en valor los programas educativos que estaban llevando a cabo o las colaboraciones con diferentes entidades

de la ciudad que habían ido estableciendo desde el DEAC desde hacía tiempo” (Entrevista a Nadia Teixeira, 14 de mayo de 2013). “Lo que a él le hacía ilusión es que viniera Borja Villeda a darle una palmadita en el hombro, porque eso no lo había conseguido el anterior director en los cuatro años anteriores” (Entrevista a Antonio González Chamorro, 12 de noviembre de 2013). Otra de las educadoras señalaba al respecto:

Nosotras nos reíamos un montón porque repetía constantemente la frase de: “este museo tiene que ser una plataforma de pensamiento” y nosotras llevábamos ya mucho tiempo pensando con la gente, ¿sabes? ¡Nunca lo habíamos dejado de hacer! (risas). Lo que pasa es que pensábamos con chavales de la calle, con abuelos, con... Entonces ahí Agustín sí que empezó a decirnos que él quería atender también a los públicos especializados y estar más pendiente de estas cosas. Y ahí fue difícil porque este cambio en la línea del museo nos pilló a nosotras con muchos proyectos funcionando, que no queríamos ni era posible cortar. Pero él quería darle como un aire de glamour al museo y de repente empezó a programar muchísimos seminarios. Pero eran seminarios con nombres como muy rimbombantes pero con muy poca base, con muy poco trabajo de reflexión, con muchos lugares comunes en torno al arte contemporáneo, en torno al comisariado o este tipo de cosas. Y ahí sí que tuvimos que empezar a pelear por conseguir mantener el hueco de los proyectos que estábamos llevando, porque Agustín nos quería intelectualizar. Sin embargo nosotras ya nos considerábamos lo suficientemente intelectualizadas (Entrevista a Amparo Moroño, 9 de marzo de 2013).

Tampoco las educadoras consideran que se consiguiese llevar a cabo otra de las propuestas que había anunciado a la prensa el nuevo director y que tenía que ver con lograr que, “interdepartamentalmente, la gente que trabajaba en la institución estuviera más fusionada, que todo el mundo se sintiera parte de un proyecto y trabajase en una misma dirección” (Arte Informado, 28 de junio de 2010). Al ser preguntadas por este asunto, tanto la responsable del DEAC como el resto de trabajadoras de dicho departamento, coincidían en señalar que, las principales causas que impidieron que eso se lograse fueron la diferencia en las condiciones de trabajo y la subordinación de unos departamentos a otros dentro de la institución. Según las educadoras, durante el mandato de Pérez Rubio, el museo continuó siendo entendido como un espacio de relaciones jerárquicas, en el cual las tareas fundamentales en la institución eran las encargadas de coleccionar, conservar y exponer.

Las relaciones de poder que se establecían entre departamentos eran fuertes. Además las diferencias en las formas de contratación creaban una distancia real entre nosotros y después de los años transcurridos era complicado sentirnos del mismo modo dentro de un mismo proyecto. En nuestro caso llevábamos tiempo como autónomas y sin embargo se nos solicitaba un compromiso con el proyecto igual que tenían las personas con contrato, nos movíamos entre paradojas constantes (Entrevista a Nadia Teixeira, 14 de mayo de 2013).

En el caso de darse algunos cambios, éstos quedaron en algo superficial. “Había alguna reunión entre todos los departamentos, aunque eso pasó pocas veces. De hecho, se hizo tan puntual que se quedó en maquillaje” (Entrevista a Antonio González Chamorro, 12 de noviembre de 2013). “Con Agustín había diferencias enormes y teníamos constantes peleas para participar en reuniones a las que no nos dejaban subir. Y nosotras éramos muy peleonas. Enviábamos e-mails y les decíamos constantemente que queríamos participar” (Entrevista a Amparo Moroño, 9 de marzo de 2013).

No obstante, Pérez Rubio, en diversas declaraciones a los medios, hizo gala de la importancia que para el MUSAC tenían las actividades del DEAC, equiparándolas a las muestras programadas en los diferentes ciclos expositivos. En la propia entrevista para esta investigación Pérez Rubio volvía a insistir en que para él tenían la misma importancia. Sin embargo, la responsable del DEAC no lo percibió así: “a mi me parece muy bien que me apoyes y me des una palmada, pero todo eso se tiene que plasmar en un compromiso estructural” (Entrevista a Belén Sola, 8 de marzo de 2013). Tampoco las educadoras vieron ningún tipo de analogía en la consideración que el director tenía hacia lo educativo o lo expositivo.

Siempre han primado las exposiciones. De hecho nuestro trabajo de programación comenzaba cuando se nos facilitaba el dossier de exposiciones, es decir, que dependía en gran medida de las propuestas expositivas. (...) Nunca se mostró un interés real por los proyectos propios del DEAC con la comunidad a largo plazo, que siempre fueron foco de conflicto para la gerencia. Creo que el único paso que se dio hacia este reconocimiento fue la publicación del libro sobre el trabajo realizado por el DEAC durante sus primeros cinco años de vida, y que realmente representó una carga más de trabajo, en lugar de un momento de reflexión (Entrevista a Mariola Campelo, 13 de junio de 2013).

Desde el punto de vista de las educadoras, Agustín Pérez Rubio solo manifestó interés por los trabajos comunitarios, cuando estos procedían del ámbito del arte. Por ejemplo, los talleres de artista que buscaban la participación con la comunidad o de intervención con grupos desfavorecidos. Para Mariola Campelo, esto se hacía “tratando de convertir a los artistas en pedagogos”. Sin embargo, desde el punto de vista de esta educadora, este tipo de trabajos eran puntuales y “no ofrecían otras alternativas de educación desde el trabajo diario, constante y a largo plazo” (Entrevista a Mariola Campelo, 16 de junio de 2013). El director, además, se mostraba reacio a que desde el ámbito de la educación se reclamaran más espacios de reflexión dentro del museo y reaccionaba con un cierto desprecio al referirse a la concreción formal de los resultados de determinados procesos, por considerar que se alejaban de los cánones estéticos promovidos en el museo:

Creo que llegado un momento, hay que tener cuidado con la exposición “chincheta” o la exposición “fotocopia”. Aunque soy el primero al que le encanta, creo que hay que tener cuidado porque sino al público lo vuelves loco porque no tiene las bases y porque esto no es Nueva York, esto es León. Tenemos que saber donde estamos. ¿No queremos trabajar con el contexto?. (...) Una de mis intenciones en educación era no bajar el nivel. Lo que tenemos que pensar es como a cada uno que venga le tenemos que dar esa pedagogía y esa mediación, es decir, esos canales de comunicación para que al salir digan: “¡ah!, ¡que interesante!”. Pero claro, una señora con un niño no es lo mismo que un chico de la universidad o uno de Artforum... y ese era mi intento (Entrevista a Agustín Pérez Rubio, 8 de marzo de 2013).

Para Agustín Pérez Rubio, la educación debía permanecer supeditada a los procesos artísticos y a sus parámetros estéticos y limitarse a ejercer de puente entre las obras y el público. El director entendía que el trabajo de las educadoras se basaba, fundamentalmente, en llevar a cabo un ejercicio de traducción y transmisión del discurso de la exposición que requería tener en cuenta los distintos tipos de públicos y emplear, en consecuencia, un lenguaje más accesible (Padró, 2003a). Sin embargo, a Pérez Rubio le debía parecer que, en muchas ocasiones, esa labor de mediación caía en una excesiva simplificación y disminución de la complejidad del discurso del artista o el comisario y de ahí su insistencia al anunciar su intención de evitar que las educadoras bajasen el nivel.

5.1.3.4. La capitalización institucional de los proyectos colaborativos llevados a cabo en el contexto.

Transcurrido un tiempo desde la apertura del MUSAC, en un momento en el que buena parte de los proyectos de colaboración con el contexto ya estaban funcionando a pleno rendimiento, algunas de las educadoras comenzaron a advertir ciertos cambios en la percepción hacia su trabajo por parte del resto de trabajadores del museo, incluidos los jefes, sobre todo a raíz de las participaciones en congresos o en seminarios: “creo que, sobre todo, muy a última hora, en los últimos años, empezaron a considerar que el trabajo que hacíamos era más intelectual, aunque no me gusta mucho utilizar esta palabra porque me parece elitista” (Entrevista a Amparo Moroño, 9 de marzo de 2013).

Entonces, además de atender a las nuevas demandas del museo y ayudar a gestionar otra serie de cursos, seminarios, proyecciones, talleres, etc. las educadoras tuvieron que responder a las exigencias procedentes de la dirección del MUSAC y de su propio departamento, de dar visibilidad a su trabajo. “Agustín utilizaba claramente los proyectos para la imagen del museo. A mi me empezó a pedir de repente resúmenes de todo, textos reflexivos sobre el trabajo que hacíamos, formatos semi-expositivos, para manufacturar el trabajo que hacíamos y darle apariencia de producto y poder moverlo” (Entrevista a Amparo Moroño, 9 de marzo de 2013).

Entre las estrategias de visibilización puestas en marcha estaban la creación blog del DEAC y la aceleración de la publicación del libro, *Experiencias de aprendizaje con el arte actual*, que había comenzado a moverse hacia 2008 pero que se había visto ralentizado “por el constante flujo de trabajo” (Sola, 2012, p.58). Un libro que, según me comentaba Nadia Teixeira, fue “una estrategia de la coordinadora del departamento y del director del museo para extraer réditos del trabajo que estaban llevando a cabo” (Entrevista a Nadia Teixeira, 14 de mayo de 2013). Desde el punto de vista de las educadoras, tanto el director del MUSAC como la directora del DEAC vieron en el libro una oportunidad para sacar rendimiento simbólico de una parte del trabajo llevado a cabo por el departamento que hasta entonces no había recibido apenas apoyo institucional. El esfuerzo que se les exigió para que redactasen unos textos que describieran de forma positiva sus prácticas, para las educadoras fue percibido en términos bourdianos, como parte de una estrategia de proyección simbólica cuyo objeto era determinar la imagen de la actividad que se llevaba a cabo en el MUSAC.

La contradicción que las educadoras veían en eso era que, mientras que por un lado lo que se buscaba era capitalizar a nivel externo su trabajo, por otro, ese reconocimiento no se estaba dando a nivel interno, con la mejora de las condiciones en las que lo llevaban a cabo, permitiéndoles tener más tiempo y recursos para el desarrollo de esos proyectos. Además, consideraban poco sincero lo que se vieron forzadas a hacer, en tanto que tampoco se les había dado la posibilidad de realizar una mínima evaluación reflexiva de lo hecho hasta entonces, que abordase de forma autocrítica las desigualdades en términos de relaciones de poder o el paternalismo que pudieron darse en algunos de los procesos, antes de escribir ese libro. “El libro se realizó en un contexto en el que aún no habíamos hecho una evaluación conjunta de nuestro trabajo como departamento. Increíble, ¿verdad?” (Entrevista a Nadia Teixeira, 14 de mayo de 2013).

Nos vimos haciendo algo que no nos gustaba. Creo que ninguna de nosotras estamos contentas con ese libro, pero para Belén sacar el libro se convirtió en una obsesión. (...) En primer lugar el libro no es sincero con la realidad. Los proyectos se inflan, se utilizan muchísimas palabras académicas para nombrar cosas que a veces no se corresponden con ellas, esto es algo que se hace muchísimo y a mi es algo que me molesta especialmente. En aquel momento recurrimos sin pensarlo al discurso crítico, al discurso de la posmodernidad y demás y creo que esto hizo que nos perdiésemos en las palabras sin poner en cuestión lo que realmente había ocurrido en los proyectos. Además el libro no partió de una reflexión colectiva. (...) El libro tiene un tipo de discurso muy feliz, muy celebratorio del trabajo que habíamos hecho y en realidad yo creo que el tipo de trabajo que hacemos requiere otro tipo de relato, otro tipo de escritura (Entrevista a Amparo Morono, 9 de marzo de 2013).

Agustín Pérez Rubio argumentaba que el mejor apoyo que la institución podía dar a los proyectos del DEAC era contribuyendo a hacerlas visibles. Este director, durante su entrevista, explicaba que durante su mandato se daban ruedas de prensa cada seis meses dedicadas a los programas públicos y de educación del museo. Asimismo contaba que se cedió a la responsable del DEAC el espacio de las vitrinas, situado en el Hall del museo, para que se expusiera la programación educativa con el fin de darla conocer: “¡Qué es una vitrina muy grande! Se trataba de intentar evidenciar en lo posible. Sin embargo Belén siempre quería más. Pero bueno, tampoco podía cambiarlo todo de la noche a la mañana” (Entrevista a Agustín Pérez Rubio, 8 de marzo de 2013). Igualmente, el mismo espacio de las vitrinas fue reservado en un momento dado para que la responsable del DEAC organizara una exposición sobre el proyecto de la revista *Hipatia*. En torno a esto el director decía: “como funcionó muy

bien yo le dije a Belén que pensara para el año siguiente en otro proyecto que tuviera que ver con cuestiones de pedagogía, etc.” (Entrevista a Agustín Pérez Rubio, 8 de marzo de 2013).

El problema es que desde la dirección no se contemplaba que la sobreexposición no siempre es lo más recomendable, si tenemos en cuenta que hay procesos en los que están implicadas personas con situaciones muy diversas, a veces delicadas. La exhibición de este tipo de trabajos requiere de un especial cuidado ético y mantener una negociación con las personas participantes, en las que se valoren las posibles consecuencias que esa sobreexposición puede tener para ellas. Por otra parte, parece que Agustín Pérez Rubio confundiera la visibilidad o exhibición de los resultados de algunas de las propuestas del DEAC, como objetos fetichizados, pseudo-artísticos, con otro tipo de visibilidad exigida por las educadoras a nivel interno, dentro de las estructuras del museo, en relación a la posibilidad de dejar de ocupar una posición supeditada a la práctica comisarial, para pasar a ser reconocida su labor y sus saberes como investigadores, gestores y facilitadores de la dimensión pública de los museos.

5.1.3.5. La organización de las I Jornadas de Producción Cultural Crítica en la Práctica Artística y Educativa Actual como detonante.

A lo largo de 2010, coincidiendo con el V aniversario del MUSAC, se pusieron en marcha varios proyectos expositivos a través de los cuales se aludía de algún modo a asuntos que tenían que ver con lo educativo y las formas de adquisición de conocimientos⁵⁷. Sin embargo, la propuesta que planteaba de forma más evidente una crítica al sistema universitario actual y desarrollaba un proyecto artístico-expositivo procesual en el que se ponía en juego la educación y la experiencia artística como elementos generadores de tal proceso artístico, fue *Primer Proforma 2010*. La celebración de esa exposición, como veremos más adelante, generó algunas tensiones entre las educadoras y la dirección de la institución, relacionadas con el

⁵⁷ Una de ellas fue la muestra colectiva *Educando el saber*, comisariada por Octavio Zaya en la que se indagó sobre la construcción del conocimiento, sobre los conceptos de memoria e historia y sus respectivas transformaciones e interpretaciones por parte de agentes sociales, políticos, económicos y/o religiosos. Otra exposición, también colectiva, fue *CGEM: apuntes sobre la emancipación*, diseñada para el Laboratorio 987 y enmarcada en el contexto de la muestra más amplia *Modelos para Armar. Pensar Latinoamérica desde la Colección MUSAC*. En ella, a través de la obra de varios artistas, se abordó la cuestión de la emancipación, entendida como toda aquella acción que da a una persona o a un grupo de personas, la posibilidad de acceder a un estado de autonomía tras conseguir desprenderse de alguna autoridad o potestad a la cual se está sometido (Web MUSAC).

papel que se les permitía jugar dentro del museo. Mientras que el museo cedía su autoridad a un proyecto artístico/ comisarial que decía constituirse como una universidad en su sentido original, la educación permanecía en un segundo plano, al servicio de lo expositivo.

La gota que colmó el vaso llegó en junio de ese mismo año, con la organización, por parte del DEAC del MUSAC, de las *I Jornadas de Producción Cultural Crítica en la Práctica Artística y Educativa Actual*. Un evento llevado a cabo en colaboración con la Casa Encendida de Madrid, al que fueron invitados colectivos, comisarios, educadoras y artistas, tanto del ámbito nacional como internacional, a reflexionar sobre procesos de trabajo que activan aprendizajes en todos los ámbitos de la creación. El propósito de estas jornadas era “acercarse a nuevos planteamientos colaborativos en los procesos pedagógicos y artísticos marcados por el diálogo y la horizontalidad de los roles, e interrogarse por el propio dispositivo de la exposición y sus mecanismos para la activación de la acción educativa” (DEAC MUSAC, 19 de abril de 2010). De forma simultánea, en sesiones llevadas a cabo por la tarde, se celebró el *I Encuentro de Profesionales de la Educación en Museos y Centros de Arte Contemporáneo*, donde se abordaron algunas de las principales problemáticas que envuelven a este trabajo en las instituciones, siendo la precariedad laboral y la falta de reconocimiento, dos de los problemas más destacados. Las segundas sesiones, se desarrollaron unos meses más tarde en La Casa Encendida y se centraron en “proyectos expandidos fuera de los museos”, prestando especial atención a “proyectos artísticos y a la vinculación de Escuela y Arte” (Web MUSAC).

A través la presentación de diversos proyectos o ponencias y de los debates surgidos en esas jornadas pudieron evidenciarse muchos de los problemas que tradicionalmente han rodeado al trabajo de la educación en museos, relacionados fundamentalmente con la falta de reconocimiento profesional, las relaciones de poder y jerarquías dentro de las instituciones, etc. Muchas de estas problemáticas estaban viéndose agravadas, aun más si cabe, con el desarrollo de algunas iniciativas provenientes del arte y el comisariado que comenzaban a abordar asuntos relacionados con la educación, ignorando tanto las reflexiones llevadas a cabo en este campo, como la situación de estos agentes dentro de las instituciones.

Estas jornadas fueron muy bien recibidas por Agustín porque él lo que quería era elevar el nivel intelectual de las propuestas del museo. Él quería hacer más cosas dirigidas al público especialista. Ese es el motivo principal por el cual decidió hacer el simposio de prensa de Latinoamérica, el simposio del Punk (...). Él pretendía internacionalizar el museo. El año anterior yo había estado en la Serpentine Gallery, en la *Deschooling Society* enviado por el museo. Ahí estaban Irit Rogof, Carmen Mörsch, etc. También acudimos durante dos años seguidos, todo el equipo, a las *Prácticas dialógicas* en Palma. Y como coincidía en ese momento con la línea de la dirección del museo, pues se acogió muy bien (Entrevista a Antonio Gonzalez Chamorro, 12 de noviembre de 2013).

La posible celebración de unas jornadas en las que se pudieran compartir proyectos, problemáticas y reflexiones con profesionales que desarrollaban su labor en otras instituciones, era algo a lo que se llevaba mucho tiempo dando vueltas desde el DEAC del MUSAC. Sin embargo, su organización estuvo cargada de tensiones:

Belén fue la que hizo la propuesta a dirección, pero llevábamos mucho tiempo pensando todo el grupo en realizarlas. Habíamos pensado en posibles formatos, en hacer algo diferente. El tema de realizar unas jornadas era una conversación que compartíamos mucho. Las motivaciones no eran las mismas por nuestra parte que por la de Belén. Nosotras teníamos ganas de compartir proyectos, de pensar con las compañeras, porque siempre hemos tenido una red estrecha entre la gente que estamos en esto. Sentíamos la necesidad y las ganas de juntarnos en un espacio de reflexión y de hacerlo allí, en el MUSAC. De poder organizar algo como anfitrionas. Estábamos muy ilusionadas, la verdad. Sin embargo, esas jornadas fueron el principio de todos los conflictos. (...) Cuando llegó el trabajo bonito de pensarlas, etc. ella recurrió a dos personas de otros centros: Pablo [Martínez] y Eduardo [García]. Nosotras veíamos que ella iba a reunirse a Madrid o a Vitoria con estas dos personas y a nosotras no nos hacía partícipes. Entonces fuimos generando un malestar tremendo porque no sabíamos porque se nos estaba excluyendo. (...) De vez en cuando Belén nos pedía información, nos pedía contactos de gente, los apuntaba en una libreta, nos hacía llamar a gente de su parte, pero no nos hacía partícipes para nada más. Solamente para eso. (...) Esta actitud por parte de Belén me generó muchísimo rechazo. Yo no quería saber nada de aquellas jornadas. Veía que luego nos iba a llamar para poner la botella de agua y para comprar carpetas o hacer trabajo de logística y nos había excluido totalmente de la parte en la que yo creo que nosotras teníamos mucho que aportar, porque éramos el equipo de educación (Entrevista a Amparo Morono, 9 de marzo de 2013).

Para las educadoras, aquellas jornadas fueron el detonante de muchas cosas, ya que les dio la posibilidad de sentirse menos invisibles por un lado y por otro darse cuenta del trabajo que estaban llevando a cabo. Un trabajo realizado, según contaba Julia Ruth Gallego, “sin ningún tipo de apoyo, en una situación precaria increíble. Y luego encima, estar participando de esta gran mentira. (...) Tu trabajo lo fagocita la institución y luego resulta que es su discurso. Esa contradicción resulta dolorosa, casi denigrante” (Entrevista a Julia Ruth Gallego, 8 de marzo de 2013). A partir de entonces las tensiones entre las educadoras y su coordinadora y también entre éstas y la institución, fueron agravándose cada vez más. Al ser preguntada por estos problemas la responsable del DEAC apuntaba a algunas de las que para ella fueron las causas:

Fue un poco de todo. Primero no se sentían valorizados por parte de la dirección. Por un lado les trataban como equipo, pero por otro tenían siempre la presión de un concurso encima, de que les podían bajar el precio y con lo cual alguien se podía ir a la calle... Es que claro, ¡tenían mucha presión y currando mogollón! Hacían muy buenos trabajos. Aquí aquí se ha currado muy bien. Me refiero a implicación con el proyecto. Era implicación real. Entonces claro, todo eso genera al final mucha tensión. Y la que se comía esa tensión, pues evidentemente era yo como jefa del departamento. ¡No se la iba a comer Agustín! Hacíamos reuniones semanales y los problemas salían en esta mesa y luego, ¡evidentemente ellos eran seis contra uno! (...) Además, era un equipo que uno de los valores que tenía es que estaba muy unido. Eso está muy bien, pero para ellos. Yo me encontraba muchas veces sola. No se, se mezclan también cosas que tienen que ver más con los afectos, con otras cosas que van más allá de las políticas del museo (Entrevista a Belén Sola, 8 de marzo de 2013).

En el verano de 2010, entre las primeras jornadas y la celebración de las segundas en Madrid, el departamento paralizó los servicios de visitas guiadas o talleres en salas durante más de tres meses, para evaluar los proyectos educativos que habían estado llevándose a cabo en el DEAC hasta entonces. Además se llevó a cabo la redacción de unas memorias y conclusiones (Sola, 2012, p.58). Este trabajo, que las educadoras consideraban muy necesario antes de la escritura del libro mencionado antes, terminó levantando algunas suspicacias por el momento en el que se estaba llevando a cabo:

Mantuvimos reuniones semanales y casi diarias para evaluar nuestro trabajo a lo largo de todos esos años, pero el libro ya había sido publicado y realmente la finalidad de esa evaluación era saber qué proyectos eran “viables” para el DEAC y el museo y cuáles no, con el argumento de los recortes presupuestarios. Sin embargo, los recortes no afectaban realmente a muchos de nuestros programas, pues sólo necesitaban de

capital humano, es decir, del salario de la educadora que coordinase el proyecto. Fue un momento muy difícil y en cierta medida cruel, pues de nuevo era una carga más de trabajo y fuimos haciéndonos conscientes de que realmente se trataba de saber qué personas eran prescindibles y quiénes no para la continuidad del departamento (Entrevista a Mariola Campelo, 13 de junio de 2013).

En el repaso que Belén Sola hizo sobre la trayectoria del DEAC, en el marco del QUAM 2012, explicó que “ante las nuevas directrices del museo, la situación del DEAC se resintió y el nuevo presupuesto precarizó la situación de las educadoras, mientras que el trabajo comenzado continuaba su curso y no paraba de crecer, ramificarse, expandirse...” En este sentido, Sola afirmaba que “la gestión del museo no estaba respondiendo a las demandas del Proyecto educativo” (Sola, 2012, p. 58). Ante este relato, las educadoras aluden a la opacidad y falta de transparencia en la gestión de los recursos dentro del museo. “Nos llegaban datos generales de que había menos dinero, pero tampoco sabíamos cómo se gestionaba el dinero del departamento, ni que partidas teníamos cada uno” (Entrevista a Julia Ruth Gallego, 8 de marzo de 2013).

La reducción del presupuesto no tenía porque haber afectado a los sueldos de las trabajadoras si el dinero que había se hubiera destinado a ello (...) Es algo que hemos podido constatar porque desgraciadamente hemos tenido que pasar por un proceso judicial en el que mucha documentación se ha hecho pública y hemos constatado que la manera en que se distribuía el dinero era cuestión únicamente de la dirección del museo. En ningún momento la Fundación Siglo decía cuanto iba a cada departamento. Eso se decidía desde dentro (Entrevista a Amparo Moroño, 9 de marzo de 2014).

Finalmente, “tras sucesivos y frustrados intentos de negociación con la dirección del museo” en febrero de 2011, las trabajadoras del DEAC del MUSAC decidieron interponer una denuncia contra la Fundación Siglo para las Artes de Castilla y León, en la que se solicitaba “el reconocimiento de los seis años de relación laboral mantenidos con la institución, bajo la figura de un falso autónomo, así como la regularización de sus contratos y la mejora de sus condiciones de trabajo”⁵⁸. El conjunto de trabajadoras del DEAC del MUSAC denunciaba una situación de irregularidad en sus formas de contratación que venían arrastrando desde la inauguración de la institución en el año 2005 y que “había ido empeorando con el paso del tiempo hasta hacerla insostenible”. Las trabajadoras denunciaban “una realidad

⁵⁸ Las educadoras emitieron un comunicado explicando los motivos por los cuales decidieron interponer la demanda laboral a la Fundación Siglo para las Artes de Castilla y León, que puede consultarse aquí: <http://goo.gl/mm9XPJ>

que cada vez es más común en las administraciones públicas, con el fin de eludir la contratación directa y su responsabilidad con los trabajadores, lo cual precariza cada vez más su situación” (León Noticias, 15 de julio de 2011).

Llevábamos tres años, casi cuatro planteando la necesidad de nuestra regularización siempre recibiendo buenas palabras pero ninguna acción positiva. De hecho la carga de trabajo fue aumentando y con la llegada de Agustín y la reducción de presupuesto se precarizó más aún la situación de bastantes de las trabajadoras. Impotencia, ansiedad, pérdida de autoestima. Sin embargo el hecho de que todas a una decidiéramos denunciar y luchar por nuestros derechos hizo que también ocurrieran procesos muy bonitos de colaboración, de escucha, de apoyo ciudadano, de orgullo. Luchar contra el poder no es fácil y cuando es público hay casi un punto esquizofrénico pero también está la justicia y la lucha por los derechos de los trabajadores que tanto hace falta en estos tiempos. (...) Las reacciones de Belén o Agustín respecto a lo que estábamos viviendo fueron de poca o nula empatía. Recibíamos apoyos verbales poco creíbles y ninguna acción. Y luego con bastante hipocresía en algunos aspectos, porque te decían cosas que luego veías que no eran verdad (Entrevista a Antonio González Chamorro, 12 de noviembre de 2013).

Ante esta situación, la Fundación Siglo para las Artes en Castilla y León, en Julio de 2011, despidió a las educadoras del MUSAC y tomó la decisión de prescindir definitivamente de los servicios profesionales prestados al DEAC, con la intención de volver a ofertar un concurso público que cubriese los servicios. Finalmente, a pesar del recurso interpuesto por la Fundación Siglo, las educadoras despedidas del MUSAC, obtuvieron el reconocimiento del Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León, que ratificó la primera sentencia favorable para las educadoras, que les daba la razón por despido improcedente y evidenciaba las irregularidades de la Junta de Castilla y León en sus formas de contratación (leonoticias.com, 8 de noviembre de 2012).

5.1.4. Primer Proforma 2010. 30 ejercicios, 40 días, 8 horas al día.

Primer Proforma 2010 fue un proyecto ideado por los artistas vascos Txomin Badiola, Jon Mikel Euba y Sergio Prego, deudores de la Escuela Vasca de Escultura, a partir de una invitación en 2009 de Agustín Pérez Rubio, entonces Comisario Jefe del MUSAC, consistente en la realización de tres proyectos expositivos individuales y simultáneos en el museo. Pérez Rubio era conocedor tanto las obras de estos artistas “como sus maneras de proceder”, puesto que había tenido la oportunidad de trabajar con cada uno de ellos con anterioridad. Asimismo, la Colección MUSAC contaba con la representación individual de cada uno de ellos. En este sentido, a la hora de invitar a estos tres artistas, el comisario jefe basó su interés “tanto en la relevancia de su producción artística en sus dilatadas carreras expositivas, como en su participación en la importante presencia actual del panorama del arte vasco”⁵⁹ (Pérez Rubio, 2012, p.13).

El caso es que ante el ofrecimiento de Pérez Rubio, Badiola, Prego y Euba, declinaron llevar a cabo tres exposiciones individuales y propusieron desarrollar un proyecto común. Además, le pidieron a Pérez Rubio un tiempo para madurar la idea. Transcurridos unos meses, con el título provisional de *Proforma*, los tres artistas presentaron un plan que al entonces ya elegido director del MUSAC, le pareció satisfactorio. En esta nueva propuesta, estos tres artistas planteaban que las salas del museo se convirtiesen en el lugar de producción, exhibición, documentación, comunicación, pedagogía y transmisión del conocimiento.

El proyecto comenzaría con la inauguración de una propuesta expositiva conformada por una serie de objetos pertenecientes a tres propuestas individuales. Dichas piezas se encontrarían en un grado de mayor o menor de definición en relación a su cristalización en obras definitivas e irían sufriendo transformaciones a partir del trabajo llevado a cabo por los tres artistas, junto a otras quince personas voluntarias. Todos permanecerían encerrados en las salas del museo durante cuarenta días, entre el 8 de

⁵⁹ Tanto Sergio Prego como Jon Mikel Euba habían participado en alguno de los talleres impartidos por Txomin Badiola y Ángel Bados en Arteleku entre 1994 y 1997. Anteriormente, también en Arteleku, Bados había desarrollado dos de estos talleres teórico-prácticos en solitario, al mismo tiempo que daba clases en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco, sin embargo, fueron sobre todo con los talleres llevados a cabo junto a Txomin Badiola los que adquirieron un estatus mítico, debido a la impronta que estos dejaron en los participantes. Esos cursos suponían en cierta manera el tránsito al espacio de Arteleku de la formación que tenía lugar en la facultad de Bellas Artes de Bilbao, en torno a la denominada “nueva escultura vasca”, aunque estos talleres diversificaban sus contenidos de manera significativa, incorporando el medio audiovisual, el multimedia, la arquitectura, el cuerpo y la acción (Rodríguez, 2011, p.229)

febrero y el 20 de marzo de 2010, con el objeto de resolver treinta ejercicios, en sesiones de ocho horas. Además, a lo largo el proceso intervendrían también otras personas que no necesariamente eran artistas, pero que serían invitados a participar puntualmente en la realización de alguno de los ejercicios. La finalidad era que aportaran una mirada externa y encarnasen “un posicionamiento ideológico que se manifestara dentro de la actividad que estábamos planteando” (Badiola, Euba, Prego, 2012, p.24).

Cada uno de los tres artistas aportó tres propuestas generales al proyecto. La de Txomin Badiola se basaba en la consideración de la exposición como un dispositivo que se iría constituyendo durante la resolución de los ejercicios. Por su parte Jon Mikel Euba planteó que esos elementos en proceso, “integrasen y fueran integrados en una estructura pedagógica colectiva, de manera que fuesen susceptibles de ser utilizados, no solo como vehículos de expresión propia, sino como elementos que pudieran ser aprovechables en diferentes contextos”. Por su parte, la propuesta de Sergio Prego consistió en la experimentación en torno al propio espacio del museo, utilizando una serie de elementos de arquitectura neumática que además de transformar la percepción del museo, permitirían la creación de un entorno para la realización de una serie de acciones (Badiola, Euba, Prego, 2012, p.22).

En este sentido, los elementos neumáticos desplegados por este artista ayudaron a configurar dos zonas de trabajo. Por un lado se encontraba el *Módulo Proforma*, compuesto por un tubo de plástico hinchable de color blanco, a través del cual los visitantes podían acceder a resto de la exposición y por otro, el *Estudio Proforma*, que era el espacio donde los tres artistas trabajarían de forma aislada con sus quince alumnos voluntarios. Se trataba de una especie de base de operaciones donde cada día quedaban reflejados los avances en los ejercicios realizados. Por otro lado, el espacio de las salas del museo fueron dispuestas de la forma más diáfana posible, sin tabiques ni falsas paredes, en tres espacios sucesivos, comunicados entre sí. Las piezas de cada artista, en distintos estadios de realización y a partir de las cuales se irían desarrollando los ejercicios, estarían distribuidas en esas tres salas. Los objetos de Txomin Badiola ocuparían la primera sala, los de Jon Mikel Euba la segunda y por último las de Sergio Prego, estarían en la tercera sala, de manera que este artista abriría y cerraría el círculo.

Proforma trataba de trascender las nociones de taller, exposición y obra acabada, por medio de la realización de los diferentes problemas artísticos planteados por Badiola, Euba y Prego en los espacios del museo. La idea era mostrar el proceso creativo,

tratando de identificar y anotar las “decisiones morales”, en ocasiones “inconscientes, volátiles y de apariencia insignificante” que son determinantes a la hora de dar soluciones a las cosas (Badiola, Euba y Prego, 2012, p.21). Los visitantes tenían la posibilidad de acceder al museo durante el tiempo que duró la cuarentena y seguir, en cierto modo, parte del proceso. El propósito de *Proforma* era hacer partícipes a otros en la acción de una experiencia normalmente privada.

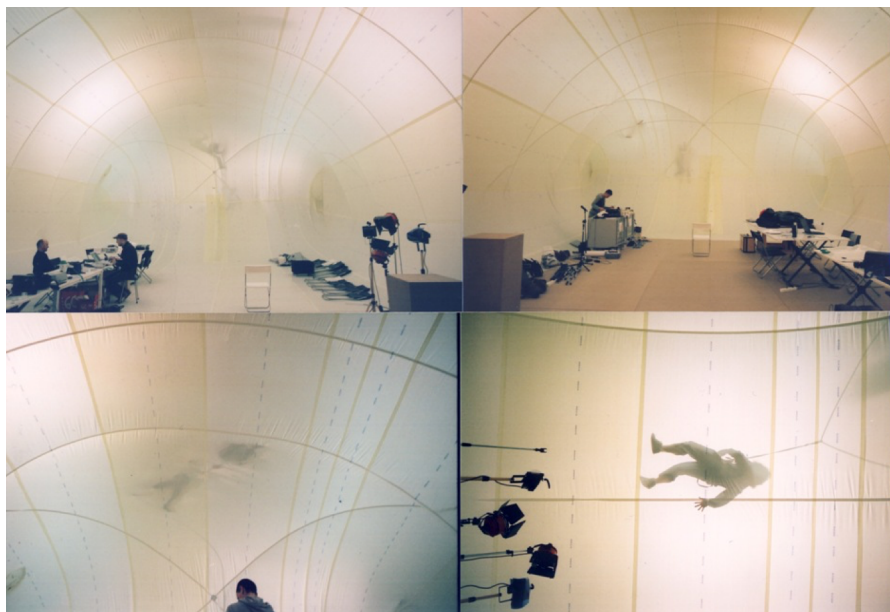


Figura N° 1. Imagen *Primer Proforma*. Ejercicio 18: *Estudio Proforma*. 2 de marzo de 2010. Director Sergio Prego. Lugar de realización: Estudio Proforma. MUSAC

Sin embargo, en ocasiones ese trabajo requería un cierto aislamiento y el elemento neumático que conformaba el *Estudio Proforma* permitía esa posibilidad, impidiendo que los visitantes pudieran ver a los artistas y a los voluntarios trabajando todo el tiempo. En esos casos solo se podía advertir su presencia dentro de ese módulo. Según declaraban estos tres artistas a la prensa, su deseo era alejarse de la idea del espectáculo: “No queremos estar monitorizados. De ahí que surgiera el blog. Todo lo que se realice y se produzca durante los ejercicios será comunicado diariamente en él por los propios voluntarios y el museo” (Achiaga, 29 de enero de 2010). Por otra parte, cuando pregunté a Prego acerca de si esa exhibición tenía eso algo que ver con una suerte de estética del proceso, este negaba por completo que hubiesen contemplado tal posibilidad. Para ellos no se trataba de la estetización de ese proceso, sino que ese era el medio para otros fines, que eran los que planteábamos en cada uno de los ejercicios. “Teníamos unos objetivos muy claros. Simplemente el museo era una

plataforma adecuada para realizar esos ejercicios, que no tienen mucha cabida en otro sitio. Para mí ese es un riesgo importante” (Entrevista a Sergio Prego, 13 de septiembre de 2013).

5.1.4.1. Tensión 1. El poder simbólico y el deseo de los participantes de someterse a una experiencia de trabajo dura, bajo la tutela de Badiola, Euba y Prego.

El nombre escogido fue *Proforma* porque, según explican sus autores, aludía a diferentes tipos de compromiso: por un lado el del museo con los artistas, el de los artistas con los quince voluntarios y con otros tantos artistas invitados que pasarían por la institución durante esta cuarentena para enriquecer los ejercicios. Jon Mikel Euba, explicaba que *Proforma* es un concepto contractual. Es un documento que declara y especifica el compromiso de una parte de proporcionar algo a la otra parte por un precio determinado. Cuando se hace la estimación económica de ese algo mediante la factura proforma no implica que quien la encarga esté obligado a aceptarla, pero si lo hace, activa el compromiso de anticipación y cada cual deberá cumplir con su parte. “Nos interesaba involucrar al museo obligándole a que lo que nosotros le propusiéramos fuera a ser llevado a cabo, fuese lo que fuese. De ese modo nosotros también adquiriríamos un cierto nivel de compromiso” (Entrevista a Jon Mikel Euba, 9 de julio de 2013).

Cada artista se encargaría de dirigir diez ejercicios cada uno. La totalidad de los participantes voluntarios, junto a los otros dos artistas-directores intervendrían en su consecución, supeditándose a las condiciones puestas por el primero, con el fin de desplegar dentro de él todo su potencial creativo. La propia reclusión en el museo durante cuarenta días, en jornadas de ocho horas en las que el trabajo de resolución de los ejercicios resultaba muy intenso, bajo un sistema de intercambio basado en el esfuerzo y el cambio constante, también requería de un compromiso con el proyecto importante, por parte de los participantes. Además debían trabajar bajo la presión de que si un día se ausentaban, no podrían volver (Badiola, Euba, Prego, 2012, p.9).

Esta idea del compromiso se trasladó también a la selección de los quince voluntarios que participarían en el proyecto, realizada a partir de las numerosas solicitudes recibidas tras la comunicación de una convocatoria abierta por las facultades de Bellas

Artes de los alrededores de León⁶⁰. En la información ofrecida, además de contar muy por encima el proyecto, se decía que el proceso iba a ser muy complicado, muy duro y que no recibirían ninguna asistencia económica. “Aunque al final conseguimos algunas ayudas del País Vasco y también que tuvieran algún tipo de alojamiento mientras estuvieron aquí, la idea inicial era no ofertarlas” (Entrevista a Jon Mikel Euba, 9 de julio de 2013). Se buscaban personas vinculadas a la práctica artística, aunque no necesariamente relacionadas con las artes plásticas, que estuvieran interesadas en participar de forma activa “en una experiencia del arte como modo de conocimiento y comunicación”. A los participantes se les pedía un compromiso, entre otras cosas por el exceso que suponía el proyecto, tanto en la duración de sus actividades presenciales (cuarenta días, ocho horas al día), como en la intensidad marcada por el ritmo de los ejercicios, las condiciones de aislamiento y concentración.



Figura Nº 2. Imagen *Primer Proforma* Ejercicio Nº13: *Lo que el signo esconde*. 24 de febrero de 2010. Director: Txomin Badiola. Lugar de realización: Sala 2.1. MUSAC

⁶⁰ Es posible consultar las bases de la convocatoria, accediendo al siguiente enlace: <http://goo.gl/tDHFQ2y>

De alguna forma, Badiola , Euba y Prego se querían asegurar de que quienes decidiesen participar, lo hicieran absolutamente convencidos. Por eso a los candidatos se les pidió que presentasen una carta en la explicasen sus motivaciones para participar en el proyecto, una biografía que incluyera el relato de los estudios y las actividades realizadas, así como un escrito en el que explicasen sus habilidades en cualquier ámbito. Finalmente, la mayor parte de los participantes seleccionados fueron estudiantes procedentes de la Universidad del País vasco. Esto hacía que buena parte de ellos conocieran de antemano, aunque sea de oídas, a los promotores de la iniciativa. De hecho, para muchos de ellos esa fue uno de las principales motivaciones para querer formar parte de un proceso del cual sabían bien poco:

Vamos a ver. No teníamos ni idea. No sabíamos nada respecto al proyecto, pero a la vez lo sabíamos todo. (...) Básicamente nos daba igual lo que era. Se trataba de trabajar con Txomin Badiola, Sergio Prego y Jon Mikel Euba durante cuarenta días. Todo el mundo quería hacerlo. (...) En el País Vasco todo es como muy vertical, piramidal o como sea y allí te educan diciéndote que esas personas son los referentes. Entonces tú te lo crees, aunque unos se lo crean más y otros menos. Obviamente esa era una oportunidad de trabajar mano a mano con ellos (Entrevista a participante N°2, 2 de diciembre de 2014)⁶¹.

Siguiendo a Bourdieu (1995), se puede decir que el peso que tenían estos tres artistas estaba íntimamente ligado al grado de reconocimiento, es decir, al capital simbólico acumulado dentro del campo del arte a nivel estatal, pero sobre todo en el contexto vasco, del cual procedían muchos de los participantes. Pierre Bourdieu (1997) describe el capital simbólico como “una propiedad cualquiera (...) percibida por unos agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración que permiten percibirla, conocerla y reconocerla” y que “se vuelve simbólicamente eficiente, como una verdadera *fuerza mágica*: una propiedad que, porque responde a unas expectativas colectivas, socialmente constituidas, a unas creencias, ejerce una especie de acción a distancia, sin contacto físico” (pp.171-172). En este sentido, buena parte de los estudiantes que participaron en el *Proforma*, acudieron a la convocatoria de forma voluntaria, motivados por la admiración que sentían hacia estos tres artistas, míticos por los cursos de Arteleku (en los que uno de ellos participó como docente y los otros dos como alumnos) que en cierto modo el propio sistema universitario había contribuido a consagrar y por los beneficios que su participación en

⁶¹ Con la finalidad de no comprometer a ninguno de los participantes, debido a que no todos estaban de acuerdo en mostrar abiertamente su identidad al ser citados en la investigación, decido prescindir de sus nombres reales y utilizar el concepto “participante” seguido de una numeración diferente para cada uno de ellos, con el objeto de distinguir sus comentarios.

el proyecto podría proporcionarles en términos de capital simbólico para sus incipientes carreras. El hecho de participar en esa experiencia en un museo como el MUSAC, junto a esos tres artistas/creadores admirados y reconocidos, eran motivaciones suficientes como para aceptar aquellas condiciones tan duras de trabajo que les anunciaban que iban a encontrar (no cobrarían nada por el trabajo allí realizado, se les dijo que no se les iba a proporcionar un alojamiento aunque luego si que se les costeó, etc.).

5.1.4.2. Tensión 2. El MUSAC al servicio del *Primer Proforma 2010*.

El compromiso exigido por esta propuesta se dirigió también de un modo evidente a la institución a la que requirió, prácticamente, la totalidad de los de 4.000 m² del espacio expositivo del museo. Para lograrlo, los tres artistas necesitaban contar con la complicidad activa del director y la de buena parte de los profesionales que trabajaban en el museo, que además, debían reorientar su trabajo y ponerlo a disposición de las necesidades que fueran surgiendo en el desarrollo del *Primer Proforma*. Agustín Pérez Rubio, aceptó esas condiciones, porque lo que estaba en juego en las luchas de producción simbólica dentro del campo del arte era su propio reconocimiento como director, la legitimidad y la acumulación de capital simbólico de sus políticas.

Todo estaba delimitado de una manera que los poderes estaban supeditados a la creación. No a la dirección ni a las normas del museo. No a mi autoridad, ni a la de Belén. Incluso llegaba a no ser tampoco a la del artista, o al de seguridad, sino que esos poderes estaban supeditados a unos ejercicios y una construcción de pensamientos, a la obra y la experiencia que eso generaba. ¡Porque era una experiencia! A partir de ahí se construía todo el entramado final. Y ahí era desde donde se tenía que trabajar de una manera inserta y muy complicada con todos los estamentos de un museo (Entrevista a Agustín Pérez Rubio, 8 de marzo de 2013).

Bourdieu considera que el capital simbólico es “el poder de hacer reconocer el poder”, como un poder “invisible” generador de dominación y de violencia simbólica, que no es reconocido como tal y presupone cierta complicidad activa por parte de quienes están sometidos a él, es decir, que su éxito requiere que los sometidos creen en su legitimidad y en la de quienes lo ejercen (Hernández, 2005, p.9). En este sentido, los tres artistas habían logrado contar con inestimable complicidad del director de la institución, que decidió someterse y someter al museo a la realización de tal proyecto. No obstante, necesitaban contar también la connivencia del resto del personal del

museo y eso era algo más difícil de conseguir. Pérez Rubio debía utilizar su poder como director para forzar a que todo el personal de la institución, desde el personal subcontratado por las empresas de seguridad y limpieza, hasta la educación, comunicación y el resto de profesionales adscritos al museo, entendieran que debían modificar sus roles habituales, involucrarse y poner todo su empeño para que el desarrollo de un proyecto como *Proforma* fuera posible.

Los artistas tuvieron la responsabilidad del control y ejercían su autoridad haciendo que los trabajadores del museo estuvieran al servicio del proyecto, lo cual obligaba a una serie de roles y procedimientos en direcciones contrarias al protocolo de la institución. El rol convencional de la institución fue puesto en entredicho y, por ende, mi propio rol como comisario y más aun como director, puesto que quedaban asumidos por los artistas en cuanto generadores de unas reglas al servicio de una producción, y en última instancia, la generación de obra y de sentido. (...) En algunos momentos tuve que ceder a algunos aspectos ante su identidad colectiva y solamente desde el respeto mutuo y la consciencia de la finalidad del proyecto se evitó que me sintiera molesto al ver que la colectividad a veces iba por delante de mi, sintiendo cierta presión y autarquía por su parte. El riesgo del proyecto era muy alto, pero la completa confianza en la manera de trabajo que yo tenía, y que durante el proyecto se hizo más estrecha, y el capital humano fueron esenciales para la mediación con los trabajadores y el entendimiento (Pérez Rubio, 2012, p.15).

Para justificar la gran exigencia a la que este proyecto sometió a la institución, Agustín Pérez Rubio (2012), señala que ésta fue “acorde con la exigencia a la que se sometieron los tres artistas, los jóvenes en la cuarentena e incluso el público” (pp.14-15). Por su parte, tanto Prego como Euba, dejaron claro que con su planteamiento inicial no pretendían hacer crítica institucional. “Nuestro objetivo es otro. (...) Es muy cómodo caer en eso de ir de radical, etc. En el arte contemporáneo lo típico sería agudizar cierto conflicto con la institución porque eso es muy rentable a nivel mediático, pero nosotros a estas alturas de la jugada no nos interesaba eso” (Entrevista a Sergio Prego, 13 de septiembre de 2013).

¿Qué ocurre?, que el museo tiene sus propios funcionamientos. Aunque yo le explicase cuarenta veces a Agustín y a otra persona del MUSAC que no iba a ver obras terminadas sino obras que no son obras, que lo que había solo era material y que cada proceso seguiría una línea diferente, el día después de la reunión, a pesar de que parecía haber quedado todo muy claro, te pedían que por favor, de forma urgente les dieras el título de las obras para el seguro. Entonces te planteabas porque la institución no tiene un sistema para pensar. De alguna manera, una institución, ya sea

museística o académica, es un ente sin cabeza que tiene una serie de inercias que van intentando controlar lo informe. El problema es que en su proceso de formalización tienden a la muerte, a la necrosis. (...) Nosotros tuvimos problemas con los guías, con los de la limpieza, con la seguridad, con todos, porque de repente estábamos haciendo cosas que estaban en el límite de lo posible en un museo y también en una universidad. Porque imagínate una universidad planteando un taller como el que hicimos. En la universidad está todo tan blindado que tienes que pedir todo con muchos meses de antelación. El MUSAC fue una maravilla a ese nivel. Teníamos a una gente de producción que era alucinante. Todos los días trabajábamos ocho horas con los participantes, después hacíamos reuniones con la gente del museo en las que indicábamos lo que nos hacía falta para el día siguiente y nos lo traían, etc. (Entrevista a Jon Mikel Euba, 13 de julio de 2013).

Los tres artistas eran conscientes de que el planteamiento de cada ejercicio incluía unas necesidades técnicas, materiales y una serie de consideraciones a la institución “muy difíciles de conseguir” (Badiola, Euba, Prego, 2012, p.20). Seguramente, el accidente sufrido por Pérez Rubio un día antes de inauguración, que le mantuvo alejado del museo durante prácticamente todo el proceso, contribuyó de manera decisiva a que la estructura del museo se viera sola ante las exigencias de los tres artistas y se mostrara más flexible, facilitando el desarrollo de esta iniciativa.

5.1.4.3. Tensión 3. De la posibilidad de establecer una relación de colaboración con del DEAC a la utilización de educadoras para llevar a cabo labores de producción.

En este contexto la relación entre los autores del proyecto y las trabajadoras del DEAC, al igual que con otros departamentos, no fue nada fácil. En un principio, cuando los tres artistas le plantearon a Agustín Pérez Rubio la realización del *Proforma*, debido al carácter pedagógico del proyecto, se contempló la posibilidad de establecer algún tipo de colaboración con el DEAC. Dos años antes de la realización del proyecto, Agustín Pérez Rubio, que por aquel entonces aun era comisario jefe del MUSAC, organizó una reunión para abordar la posibilidad de establecer algún tipo de vínculo con el DEAC. En ella participaron Jon Mikel Euba, Sergio Prego y Txomin Badiola, autores del proyecto, el propio Agustín y Amparo Moroño, una de las educadoras del museo.

Un día me llamó Agustín y me dijo: Quiero que conozcas a una gente”. Y ese día me fui a cenar con Agustín, Txomin Badiola, Jon Mikel Euba y con Sergio Prego. Entonces me dijo: -“mira, estamos con este proyecto y necesitamos a alguien del DEAC. Yo tenía siempre en el departamento la etiqueta de la teórica. -“Quiero que seas tú porque como esto va a tener un carácter educativo y tal”... Entonces yo, la verdad, súper contenta. Hubo esa reunión pero a mi nunca más me volvieron a llamar para nada. Pasó un año y medio, llegó el momento de inaugurar la exposición y a mi nadie me había dicho nada. Yo estaba preocupada, por si me pedían en ese momento hacer algo elaborado, no iba a tener tiempo. Además, ¿es que no sabía qué estaban haciendo!. Y de repente llega un día Belén y me dice: -“Vengo de hablar con Agustín y me ha dicho que quiere a dos personas liberadas del DEAC, durante todo el tiempo que dure el *Proforma* y quiere que seáis tú y otra persona. Ésta persona va a ser Antonio. Tenéis que paralizar todo lo que estéis haciendo durante dos meses”. Entonces yo entré en cólera y le dije a Belén que no iba a paralizar todos los proyectos de colaboración, que justo era la época de más trabajo en la que llevaba seis proyectos a la vez, además de los talleres de escuela y visitas guiadas. Le dije que no podía paralizar todos los proyectos para no se qué, porque no sabía qué estaban haciendo. Entonces ahí tuvimos bastantes conflictos. Finalmente tuvimos que parar, no todo, pero si muchísimo del trabajo que estábamos haciendo. Tuvimos que trabajar fuera de horas y a escondidas para ir sacando adelante el trabajo y atender a la vez al *Proforma* (Entrevista a Amparo Moroño, 2013)

Definitivamente, el requerimiento de estas dos educadoras del DEAC desde el *Proforma* se alejó por completo de esa posibilidad de colaboración e intercambio ya que estuvo motivada, fundamentalmente, por la necesidad de contar con dos personas dedicadas a realizar tareas de producción. “Nuestro trabajo consistía en ir desde las ocho de la mañana con un artista en mi coche a buscar doscientos tornillos del un tamaño concreto, hasta llamar a una empresa de barcos de Galicia para que me vendiera una cuerda específica de un grosor x” (Entrevista a Amparo Moroño, 2013). Antonio González Chamorro, la otra parte implicada, confirmaba esa situación al contar su experiencia:

Tras mantener una primera reunión, lo que nos encontramos fue una lista de cosas que teníamos que comprar para el taller, de la cual terminé encargándome yo. De hecho, mi labor dentro de *Proforma* fue la de ser jefe de producción. Se llevaron a cabo dos convocatorias de público (con perros o con personas bilingües) para las cuales tuvimos que colocar sendos anuncios, porque como comprenderás nosotros tampoco habíamos trabajado específicamente ese tema, y se hicieron dos performances públicas. Ahí terminó la parte colaborativa (Entrevista a Antonio González Chamorro, 12 de noviembre de 2013).

En general, para el conjunto de las educadoras esa posible colaboración y debate en torno a criterios que tuviesen que ver con la parte educativa del proyecto o sobre la misma idea de universidad que pretendían llevar a cabo en el museo no se produjo en ningún momento. “Aquel proyecto nos defraudó bastante. Para nosotras fue una promesa no cumplida. Nos habían hablado de un proyecto en el que colaborar conjuntamente con los artistas pero finalmente la programación fue cerrada y definida sin contar con nosotras” (Entrevista a Nadia Teixeira, 14 de mayo de 2013). “No hubo la simbiosis entre museo, estudio y aula que promulgan. El museo se convirtió en el estudio de tres artistas en el que se podía entrar cuando ellos decidiesen” (Entrevista a Mariola Campelo, 13 de junio de 2013). “Nosotros lo único que detectamos fue ninguneo. No se que se pensaban que hacíamos nosotras, pero está claro que no conocían nuestro trabajo” (Entrevista a Julia Ruth Gallego, 8 de marzo de 2013).

Que si, que era un taller que se hacía con quince alumnos, que sus obras y sus acciones e intervenciones formaban parte luego de la obra expositiva, si. Pero el concepto era cerrado. Ellos hicieron la selección de artistas, las propuestas estaban marcadas por ellos en base a sus planteamientos teóricos y algunas veces chocaban nuestras actividades con las suyas. Tampoco se explicó bien ni a nivel interno, pues cambiaron varias dinámicas de funcionamiento que afectaron a la limpieza, los pagos, horarios o los accesos. De hecho, cambiaban las salas a su antojo, cerraban y abrían y se dieron momentos en los que si no se comunicaba bien, tu entrabas con un grupo y Txomin Badiola enseguida venía a decirnos algo hecho una furia. No se podía hacer la vida normal del departamento y ya te digo que, más allá de las dos mini-entrevistas a los artistas planteadas por las dos educadoras desde *Pequeamigos*, y unas visitas generales con los artistas que se hicieron con la reincorporación de Agustín, no hubo ningún intercambio o colaboración (Entrevista a Antonio González Chamorro, 12 de noviembre de 2013).

Llama la atención que a la hora de plantear y desarrollar un proyecto como *Primer Proforma 2010*, que se ofrece a sí mismo como una solución pedagógica a las carencias que estos tres artistas aprecian en la universidad, se desaprovechara la oportunidad de establecer un mayor contacto con otros profesionales que desarrollan su labor en esas instituciones, así como con las propias educadoras del DEAC o los participantes de su iniciativa, para generar procesos de colaboración que permitieran discutir, debatir estas cuestiones y complejizar la dimensión pedagógica del propio proyecto. La propia coordinadora de dicho departamento, explicó en su entrevista que esa relación de reciprocidad nunca llegó a producirse tal y como se había considerado en un principio y se perdió la oportunidad de cuestionar muchos temas que iban desde “la autoría, la universidad, ¿qué tipo de universidad?, ¿por qué seguimos hablando de

los profesores, los artistas, los 15 participantes?”.

Había muchas cuestiones muy interesantes para nosotros mismos como departamento, para inquirir a los artistas, a los talleristas y demás, pero al final se convirtió en una coordinación de taller. Y tanto Euba, Prego, Txomin como Agustín tenían bien claro de que iba ese proyecto. Había muy poco margen. (...) Lo del *Work in Progress* en *Proforma* a mi me interesaba, porque también aquí hacíamos procesos, experimentábamos otras maneras de hacer y era una posibilidad de trabajar eso conjuntamente. A mi me llamaba la atención haber podido colaborar de alguna manera, pero es que eran tres egos trabajando. Tres tíos que lo tenían clarísimo y era muy difícil meterse ahí. Tenían las cosas muy claras (Entrevista a Belén Sola, 8 de marzo de 2013).

En relación al hecho de que finalmente no se produjera una colaboración con el DEAC del museo, el artista Sergio Prego lo justificaba argumentando que los departamentos de educación de los museos responden a unas expectativas muy específicas que tienen, a unas inercias generada en la propia institución:

Son profesionales, no es algo solo vocacional. En este caso además, en el museo había una o dos personas y el resto eran subcontratadas que ejercen las tareas que les están encomendadas. Tampoco se les da una capacidad como muy creativa. Entonces cuando les planteas el proyecto les parece bien, pero luego tienes que ir negociando cada una de las partes y ver como puedes habilitar el lugar para que eso suceda. Ya te digo que la estructura en sí no lo permite. Y eso que el MUSAC, al ser un museo nuevo y tal, era súper flexible (Entrevista Sergio Prego, 19 de septiembre de 2013).

Sergio Prego con esas palabras reflejaba una serie de prejuicios respecto a la labor de la educación en museos bastante habituales en el campo del arte y demostraba no conocer muy bien el trabajo que, en concreto, se estaba realizando a nivel de educación en ese museo. Por su parte, Agustín Pérez Rubio al ser preguntado por este asunto, zanjaba la cuestión diciendo:

¿Que se podía haber involucrado más a la gente del departamento de educación? Si, pero eso era otro tipo de proyecto. También se podía haber involucrado a un artista perfectamente en *Hipatia* o en aquella exposición de proyectos pedagógicos y que hubiera hecho algo a partir de eso, ¿me entiendes? No todo tiene que ser de una manera (Entrevista a Agustín Pérez Rubio).

Se daba la paradoja que, al mismo tiempo que estos tres artistas reclamaban lo pedagógico como un elemento esencial de la práctica artística y criticaban a la universidad por tratarse de un espacio regulador, también afirmaban no tener ningún interés por hacer crítica institucional ni por cuestionar las problemáticas de la institución que los acogió, que en absoluto es neutra y se encontraba igualmente atravesada por múltiples tensiones y relaciones de poder. De hecho, voluntariamente decidieron ignorar el hecho de que al desarrollarse un proyecto como el suyo, en una institución como esa, estaban contribuyendo a perpetuar y reforzar toda una serie de concepciones controladas y normativas acerca de lo que es el arte, cual es el papel de los artistas o los museos en nuestra sociedad y a legitimar una determinada cultura institucional que ignora, menosprecia e invisibiliza el campo de saber específico sobre los procesos educativos, sosteniendo así determinadas relaciones jerárquicas y autoritarias.

5.1.4.4. Tensión 4. ¿Una universidad en el museo o la instrumentalización de los voluntarios?.

Primer Proforma 2010 fue presentado a los medios como “una simbiosis del museo, el estudio y el aula” (Europa Press, 8 de febrero de 2010). Según rezaba la nota explicativa que el museo puso a disposición del visitante, se trataba de “una nueva manera de generar proyectos artísticos que trasciende las nociones convencionales de actividad expositiva y/o didáctica llevada a cabo hasta el momento por el Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León y los propios artistas” (Martín, 29 de enero de 2010). En este sentido, la voluntad de *Proforma* no solo era quebrar la idea del artista trabajando secretamente en su estudio o taller y examinar los límites del trabajo artístico dentro del espacio de una exposición en continuo examen y transformación, sino que además todo ello estaba planteado a modo de ejercicio pedagógico.

De hecho, cuando Agustín Pérez Rubio presentaba *Primer Proforma* a los medios, decía que era “como un nuevo género artístico que no es ni exposición ni taller, sino que se trata de un proyecto que aúna pedagogía, exposición, documentación, conocimiento y creación” (Europa Press, 20 de octubre de 2010). Entonces, esta dimensión pedagógica era para el director de la institución, uno de los elementos más importantes del proyecto y del cual, “como comisario y persona a cargo de una institución pública, aspiraba a sacar mayor partido tanto para aquellos a los que iba dirigido, es decir, los jóvenes artistas y las universidades, como para el público en

general” (Pérez Rubio, 2012, p.15). Sin embargo, en la entrevista mantenida el marco de esta investigación, años después de haber concluido la experiencia, Pérez Rubio se esforzaba por matizar y distanciar ese aspecto del proyecto, dejando claro que todo venía del arte, que era un experimento y que no se trataba de una propuesta pedagógica: “¡Era una experiencia del arte y de la transmisión a partir del arte! (...) Era una construcción de obra en tiempo real. No era una cuestión de pedagogía. El proyecto *Proforma* no se entendió como un proyecto solamente a nivel educativo. Era un proyecto de creación y a partir de ahí venía todo lo demás”. (Entrevista a Agustín Pérez Rubio, 8 de marzo de 2013). En cualquier caso, cuando se presentó el proyecto a los medios de comunicación, se defendió la idea de que *Proforma* aspiraba a ser “una universidad entendida en su sentido original, como congregación o comunidad orientada hacia una meta común que responde a sus propias autoridades. Una universidad de artistas, para artistas y no artistas. Una simbiosis del museo, el estudio y el aula” (Leonnoticias.com, 5 de febrero de 2010).

En la presentación del proyecto, los tres artistas decían que se trataba de una universidad entendida “como un encuentro gremial entre maestros y alumnos”. Entonces Badiola aseguraba que “hoy no existe un espacio donde uno pueda considerarse artista, ya que en la universidad eres sólo un estudiante. Ésta es necesaria porque te da un bagaje, pero llega un momento en el que hace falta un paso más: entrar en contacto con la creación” (Achiaga, 29 de enero de 2010). Para justificar esta idea, estos tres artistas aludían a la separación que, desde su punto de vista se da entre la experimentación inherente a los procesos creativos y la actividad docente, dentro del sector de la educación artística. “El arte es un espacio de conocimiento en sí mismo, que en la actualidad carece de un lugar porque normalmente las universidades convencionales están sometidas a una lógica que viene de otros campos y no se adecúan al campo de las artes” (Entrevista a Sergio Prego, 13 de septiembre de 2013). Para estos artistas, esta disociación está provocada por la rígida estructuración curricular a la que comúnmente se ve sometida la práctica educativa, orientada fundamentalmente a legitimar la propia institución académica:

Dentro del entramado académico, el profesor responde a los requerimientos que la sociedad ha proyectado sobre la institución en términos prácticos. Tanto de estandarización como de legitimación de las titulaciones, por lo que, en general, no puede desarrollar o comunicar el trabajo de investigación estético al nivel de experimentación deseable. Es muy común que el profesorado se encuentre dentro de una estructura que no le permite la flexibilidad necesaria. Por lo general no suele

desarrollar un trabajo de investigación propio que le proporcione algo que enseñar o transmitir, de manera que se encuentra totalmente desligado de las problemáticas artísticas o de los síntomas de lo social, y suele terminar desencantado, debido al desgaste ocasionado por el propio sistema (Badiola, Euba, Prego, 2012, p.25).

De algún modo lo que estos artistas querían era salvar la distancia entre la universidad y la profesionalización del artista. *Proforma* pretendía ser un espacio intermedio en el que los artistas pudieran desarrollarse e investigar. Por un lado, una de las intenciones del proyecto era hacer frente a la rigidez de la industria del arte que, por lo general, solo invita al artista a realizar el producto que ya sabe que hace. Aludiendo a las teorías desarrolladas por el director de teatro Jerzy Grotovski, estos tres artistas destacaban que ese reconocimiento del mundo del arte, en muchos casos provoca tal nivel de aislamiento, que se acaba “perdiendo todo contacto con la realidad, y su trabajo cualquier capacidad transformadora”. Por otro lado, lo que se buscaba era que los participantes tuviesen acceso a los procesos de trabajo más reales posibles, de tal forma que cada uno de los ejercicios, concebidos de forma autónoma, plantease un dilema artístico importante para cada director, conectado con un problema mayor que el propio ejercicio (Badiola, Euba, Prego, 2012, p.24).

Por eso, con la voluntad de restituir el arte como una herramienta orientada al conocimiento, estos tres artistas argumentaban que *Proforma* se ofrecía como una alternativa pedagógica. Para explicarlo plantean tres tipos de aprendizaje diferentes. El primero de ellos es el aprendizaje desarrollado en la práctica a partir de la imitación de “un modelo”. Para explicarlo, estos artistas aluden a una técnica comúnmente utilizada cuando se quiere conseguir que los perros dedicados al pastoreo aprendan su “oficio”. El método empleado es simple: siendo cachorro, el perro es atado con una cuerda al cuello de la madre para que, con el tiempo, comience a repetir los mismos movimientos y comprenda el funcionamiento del sistema. Sin embargo, para Badiola, Euba y Prego, este método sólo es útil para el aprendizaje de una cantidad limitada de información, resultando insuficiente para la práctica artística. El segundo tipo de aprendizaje al que hacen referencia es el que se realiza en base a “dos modelos”. Para explicarlo remiten directamente a los talleres impartidos en Arteleku por Ángel Bados y Txomin Badiola en 1994, en los cuales fueron puestas de manifiesto dos autoridades contrapuestas. Durante cuatro meses, cada día, ambos artistas-docentes se acercaban por separado a los estudios de cada uno de los participantes de los talleres para abordar aquellos aspectos del trabajo que a cada uno le suscitaban más interés, los cuales, en la mayor parte de las ocasiones, no eran coincidentes. En este sentido, ante la imposibilidad de contentar a ninguno de los dos, el aprendizaje se

daba en la búsqueda de una vía intermedia. Por último, aluden a una forma de aprendizaje “en negativo”, que según ellos, es la que se puso en juego en *Proforma*. Esta tipología de aprendizaje se da cuando alguien está inmerso en la investigación y resolución de un problema y se da cuenta de que está empezando a comprender cosas sobre la complejidad de otro problema en el que había estado trabajando con anterioridad y que hasta ese momento había sido incapaz de ver. Es decir, es a partir de la observación de un segundo problema cuando se produce un aprendizaje sobre el primero.

Durante 40 días, debido al ritmo frenético, nos sentimos en muchos momentos como el perro atado al cuello de alguien que ni siquiera es tu madre, a veces sin entender por qué íbamos en una determinada dirección, hacia un lado o hacia otro. Lo deseable es que el aprendizaje se produzca no por la suma de tres modos de actuar $1+1+1=3$, sino que se produzca por comparación entre cada modo diferente de actuar de cada uno de los tres directores. Si las permutaciones de tres modos de actuar distintos entre sí son iguales al producto de los tres, es decir $3 \times 2 \times 1 = 6$, y si a eso le sumamos los 30 ejercicios realizados por cada uno, obtenemos multitud de momentos en los que la dinámica antes descrita se pondría en práctica (Badiola, Euba y Prego, 2012, p.23).

Yo había incorporado en mis propios cursos ese tipo de actividad llamémosla pedagógica colectiva en los que la gente no sabía exactamente lo que estaba haciendo, pero al hacer algo y ver la consecución y conclusión de eso, podía darse cuenta y comprender y aprender: “Ah, ¡he estado metido en ese proceso! No tenía ni idea. Simplemente me han dado una función, la he ejecutado y después eso estaba dentro de una estructura, diseñada previamente... (...) Cuando yo estuve en la multitud de cursos que se hicieron en Arteleku entre los años 94 y 96, probablemente el periodo en el que más talleres hubo, lo interesante era que nada más ver a un profesional del arte sabías si lo que proponía te iba a servir o no. Se daba una especie de proceso de proyección-identificación en el que cuando veías a una persona podías ver si tenía que ver contigo o no. Aunque aun no tuvieses claro cual iba a ser tu técnica o tu personalidad como artista, de pronto decías: “lo que esta diciendo esta persona me resuena profundamente”. En este curso [*Primer Proforma*] lo que planteábamos era que había un total de treinta ejercicios, diez propuestos por cada uno de nosotros. Cada día se ejecutaba un ejercicio. Un día se hacía por ejemplo uno de Jon Mikel Euba y al día siguiente otro de Badiola o de Prego. El problema es que tras hacer el de Jon Mikel Euba, tú no sabías que había pasado porque quizá, ese ejercicio tendría una consecución quince días más tarde en otro ejercicio. El nivel de frustración debido a que todo sucedía en poquísimo tiempo era enorme. Sin embargo, al trabajar con un artista un día, con otro al siguiente y así sucesivamente podías apreciar que las formas de operar entre nosotros son completamente distintas e ir incorporando aquellos

elementos que te interesaban de cada uno. Pero lejos de pensar que era la suma de tres maneras de trabajar, realmente lo que ocurría es que se multiplicaban las maneras de trabajar (Entrevista a Jon Mikel Euba, 9 de julio de 2013).

Al pedir a los participantes en sus entrevistas individuales, cuatro años después de haber participado en *Proforma*, que valorasen los aprendizajes llevados a cabo en el curso de los acontecimientos, las opiniones recibidas fueron variadas. Algunos de ellos expresaban que el aprendizaje residió en tomar conciencia de la importancia de confiar en el trabajo o la toma de decisiones a lo largo del proceso, en lugar de perseguir un resultado concreto y cerrado (participante N° 8, 30 de noviembre de 2014; Entrevista a participante N° 4, 28 de noviembre de 2014; Entrevista a Participante N°7, 29 de noviembre de 2014). Otros participantes aludieron a aspectos que tenían que ver con la adquisición de algunas herramientas y estrategias con las que enfrentarse al trabajo o sobre “cómo plantearle a la institución que sus necesidades y las de los artistas probablemente no sean las mismas” (Entrevista a participante N°6, 28 de noviembre de 2014). Otro de los voluntarios señaló que por encima de los proyectos, había tomado conciencia de cómo “la confianza y la admiración que pueden suscitar ciertas personas en nosotros, puede llevarnos a trabajar en situaciones que jamás seríamos capaces de abordar a título individual. Muchas veces superando nuestras propias limitaciones” (Entrevista a Participante N°3, 30 de noviembre de 2014). Para otro, en cambio, el aprendizaje tuvo más que ver con entender lo que implica ser artista. “En aquel momento vi que era una cosa muy dura. Me di cuenta de que ser artista es vivir en la precariedad. Y claro, se te cae un mito (...). El artista dice una cosa pero hace otra. (...) le interesa vivir al fin y al cabo. Poder vivir de lo que produce” (Entrevista al participante N°2, 2 de diciembre de 2014).

Los directores de los ejercicios, al ser preguntados por el tipo de relación que se estableció entre artistas y participantes, así como por el grado de participación que tuvieron las personas voluntarias a la hora de tomar decisiones en el diseño o ejecución de los ejercicios, tanto para Sergio Prego como para Jon Mikel Euba eso dependía de cada uno. Para ellos, la particularidad de *Proforma* residía en su propia estructura. No obstante, Prego en su entrevista reconocía que la evidente relación de poder que se daba entre los artistas y los participantes. En los ejercicios todo venía dado de antemano. “La aspiración última era que aquello que estaban haciendo tuviera como resultado una obra de arte”:

El que dirigía cada ejercicio asumía la autoridad y la autoría. Él era el que decidía. Pero dentro de esa autoría única, cada uno tenía un margen de elección, de actuación. El director del ejercicio que se estuviese realizando en ese momento daba a cada participante una responsabilidad y dentro de ella, ellos tenían libertad absoluta para hacer lo que quisieran (Entrevista a Sergio Prego, 13 de septiembre de 2009).

Euba, en su entrevista, explicaba que el tipo de vínculo que se estableció entre los artistas y estos voluntarios, en algunos casos, podía tener que ver más con una relación más de profesor-alumno, aunque matizaba, “yo por ejemplo me negaba siempre a ser profesor de nadie. (...) No quería en ningún caso estar en esa situación como de clase magistral en el taller, cargándote de contenido”. Por otra parte, Euba, aludiendo al espacio creado entre los tres artistas y los voluntarios, consideraba que éste era “cómodo” porque, en principio, “si querías escaquearte de un ejercicio podías intentarlo”. Sin embargo, reconocía también que “había tal volumen de trabajo que se hacía imposible escapar de lo que estaba pasando” (Entrevista a Jon Mikel Euba, 9 de julio de 2013).

Precisamente, ese ritmo frenético de trabajo al que aludía este artista, fue para algunos participantes un elemento negativo dentro de la experiencia. “La reflexión si venía, lo hacía después porque no había tiempo para pensar nada y eso podía generar malestar. Sentir que había un ritmo impuesto (...) daba la sensación un poco de sobreproducción” (Entrevista a participante N°1, 15 de julio de 2013). Por otro lado, buena parte de los participantes voluntarios que entrevisté reconocían que el grado de participación en la toma de decisiones sobre los ejercicios fue escasa y los posibles intercambios de ideas con los artistas estuvieron siempre gestionados por los directores a favor del trabajo. “Era una relación a veces similar a la de profesor-alumno y otras más como artista-asistente, aunque al haber tres directores en todo momento, se iban cuestionando las jerarquías dependiendo del ejercicio y del día” (Participante N°3, 29 de noviembre de 2014). Otro de los participantes afirma que “fue una relación higiénicamente jerárquica (...), porque no era confusa en ese sentido. Se planteaba así desde el principio. (...) Lo interesante fue que hubo pequeñas grietas en donde se desestabilizaba esa estructura” (Entrevista a participante, N° 6, 26 de noviembre de 2014). Otro de ellos matizaba esta idea un poco más y explicaba: “nuestras decisiones como “ingredientes” del ejercicio influían sin duda en el resultado, y en casos concretos, en la toma de decisiones del propio artista, cuando el ejercicio lo permitía”. (Entrevista a participante N°4, 28 de noviembre de 2014). En cambio, otro de los participantes me confesó que la posible relación de intercambio con los artistas fue tan vertical que sintió que estaba siendo utilizado:

Hubo una especie de frustración inicial porque no sabíamos nada de lo que iba a ser. Solamente ocho horas, durante cuarenta días de trabajo, encerrados allí. Todos nosotros íbamos pensando: “¡Oh!, ¡Que bien!, tener un espacio para trabajar y hacer lo que hemos venido estudiando para ello. Vamos a tener un espacio para ser artistas”. Y cuando llegamos, vimos que en realidad todo era un *display* de sumisión. Fue darnos cuenta de que habíamos ido para ser sumisos. (...) Yo personalmente me sentí utilizado o creo que nos utilizaron a todos, pero a cambio nosotros aprendimos sobre sus procesos de cerca y les hicimos su trabajo. (...) Ellos estaban como directores de orquesta, pero nosotros éramos la mano ejecutora. (...) Era como una celebración de la precariedad del mundo del arte. Es decir, yo no te voy a pagar nada pero a cambio tú vas a ver lo que yo se y vas a aprender de ello” (Entrevista a participante N° 2, 2 de diciembre de 2014).

Por lo general, partiendo de la información recabada en las entrevistas, las personas que intervinieron en el proyecto, tanto de forma voluntaria (los participantes) como involuntaria (el cuerpo de profesionales que trabajan en el museo), a pesar de lo importante que era su presencia a la hora de llevar la iniciativa adelante, a penas pudieron negociar sus roles o intervenir aportando sus puntos de vista en relación a las bases del proyecto. A pesar de que *Proforma* era un proyecto colectivo de carácter procesual, que se iba configurando a partir del desarrollo “experimental” e “imprevisible” de una serie de acciones dentro del museo, en realidad se trataba de una iniciativa predefinida y cerrada que en todo momento estuvo gobernada por los tres artistas, dejando a los participantes poco margen para negociar, investigar, actuar o experimentar de forma autónoma, libre, a partir de sus propios intereses.

En este sentido, siguiendo a Jennifer M. Gore (1996), desde una teoría pedagógica crítica y feminista que promueve una autoridad-con y no la autoridad-sobre que podemos identificar en la propuesta de Badiola, Euba y Prego, un modelo pedagógico patriarcal, cuya autoridad se basa en la jerarquía, el control y el poder sobre los alumnos (p.91). De hecho, si en ese *Work in progress* se dio una posibilidad mínima de sucediese algo que variase lo contemplado en la planificación de los artistas, fue producto del trabajo de los participantes que, además de poner sus habilidades al servicio de los ejercicios, en ocasiones aprovecharon algunos de los intersticios que encontraban dentro de esa estructura cerrada para realizar alguna aportación propia. El rol de trabajo encomendado a los participantes consistía fundamentalmente en ser meros ejecutores de las órdenes dictadas por estos tres artistas en sus ejercicios. Todo estaba definido por la autoridad de Badiola, Euba y Prego. En ese proceso no había tiempo para otra reflexión que no fuera la de ellos.

En *Proforma* resultaba bastante difusa la línea que separaba la intervención de los participantes voluntarios en un proceso que se define como artístico-pedagógico-expositivo, de su instrumentalización. De hecho, la posible utilización de estos participantes pudo darse de dos formas. En primer lugar como meros asistentes de los artistas, ya que, a pesar de que en buena medida fueron los participantes voluntarios quienes se ocuparon de ejecutar estos ejercicios en un supuesto proceso pedagógico, bajo unas directrices provenientes de los tres artistas, las piezas resultantes tienen una autoría y esta no es colectiva, incorporando en ella a los quince estudiantes, sino que los resultados aparecen únicamente firmados por Badiola, Euba y Prego.

Además, esa instrumentalización de los participantes pudo darse también como material artístico, ya que éstos no solo formaron parte de la puesta en escena de un proceso artístico dentro de un museo, con todo lo que eso supone a nivel simbólico e incluso estético, sino que además este proceso fue registrado en diferentes formatos y materiales como fotografías y videos, algunos de las cuales han sido publicados y difundidos en el blog del proyecto e incorporadas también en el libro editado un tiempo después. Este libro es considerado por los propios artistas como producción, como material artístico, más que como un mero archivo o memoria del proyecto y no se circunscribe únicamente a mostrar los ejercicios del *Proforma*, sino que en él, según explicaba Euba en su entrevista, se abordan una serie de problemáticas artísticas, trascendentes y verdaderas para estos artistas, que superaban el propio ejercicio: “El libro vuelve a sobrepasar lo que fue el encierro porque éste solo fue una parte, digamos la pedagógica, de la totalidad del proyecto de *Proforma*, que es una propuesta que incluye: una exposición, otra exposición y un encierro” (Entrevista a Jon Mikel Euba, 9 de julio de 2013).

5.1.4.5. Tensión 5. El rechazo a la de mediación entre las obras y los públicos.

En el libro del proyecto, editado por el propio MUSAC, los tres artistas defendían que su compromiso en *Proforma* era con el resultado plástico como vehículo de comunicación entre los diferentes participantes, así como con el público. En este sentido, aunque la actividad en este proyecto acabaría desarrollándose a través de diversos soportes, para estos artistas la escultura era su última referencia, “no tanto como disciplina, sino como modo de conocimiento”. Igualmente, estos tres artistas cierran otro apartado denominado “sobre lo pedagógico” señalando: “creemos firmemente en la necesidad de restituir el arte como herramienta para el conocimiento

y su comunicación a la sociedad pero es necesario definir nuevos canales para vehicular dicha necesidad. *Proforma* da un paso en esta dirección” (Badiola, Euba, Prego, 2012, pp.10, 25).

Estos tres artistas señalaban en su libro que la enseñanza artística llevada a cabo en las universidades públicas se encuentra actualmente en un proceso en el cual, las prácticas específicamente artísticas están siendo sustituidas por “contenidos de otras disciplinas que aportan metodologías supuestamente objetivables, como son las ciencias sociales o los estudios culturales” (Badiola, Euba y Prego, 2012, p.25). Según me decía Sergio Prego en relación a este asunto: “se tiene la idea de que el conocimiento del arte no estaría en el arte mismo sino en otro campo. Tiene que venir una persona de otra disciplina a explicarte qué es el arte. El artista no puede explicarte nada”.

Últimamente son las ciencias sociales las que se están llevando el papel más preponderante y la actividad artística en sí misma parece como si fuese simplemente un objeto de estudio y en sí misma no generase nada, ni conocimiento, ni creatividad ni nada. (...). Los jueces últimos legitimadores del trabajo de los artistas son los otros artistas, porque la única medida que puedes tener para saber lo significativo que puede ser un determinado trabajo en arte, es la influencia que tiene en sus herederos, es decir, los artistas que vienen después. Tiene que ver con la interpretación que los artistas van a hacer de ese trabajo y la capacidad que éste tiene para generar nuevas lecturas y reacciones en torno a sí mismo. Si bien una lectura crítica puede dirigirse o apuntar hacia aspectos que puede tener una determinada obra, lo que valida a una obra de arte es, solamente y en última instancia, el cómo eso va a influir en las creaciones que van a realizar los artistas de una generación posterior (Entrevista a Sergio Prego, 13 de septiembre de 2013).

Durante la entrevista que mantuvimos con motivo de esta investigación, Prego mostró su aversión a la mediación realizada desde la institución al señalar: “la gente disfruta yendo al estudio de un artista aunque no lo conozca, asume el rol y le gusta. El problema es cuando la institución está en medio” (Achiaga, 29 de enero de 2010). Durante la entrevista mantenida con él, Prego defendió que “el carácter educativo es intrínseco a la obra de arte” y que de alguna manera eso es lo que “transformará la mirada del espectador y los otros artistas, sobre qué es un objeto artístico y qué influencia tiene en la sociedad”. Este artista hacía referencia al miedo que la gente tiene al arte contemporáneo: “el espectador cree que no sabe y que necesita de algún estamento intermedio que le explique cómo se tiene que situar ante la obra de arte”. En este sentido, Prego se muestra contrario a la proporción de información, ya que de

ese modo, “lo único que se consigue es seguir incidiendo en el problema. Parece que tengas que ser instruido para comprender el arte y no es exactamente información lo que hay que conseguir, es otra cosa” (Entrevista a Sergio Prego, 13 de septiembre de 2013).

La postura defendida por Prego, Euba y Badiola se aproxima a la mantenida por algunos artistas y comisarios que han generado también proyectos y reflexiones en los últimos años en torno a la interrelación entre el arte y la educación en el contexto del giro educativo. Por ejemplo, la artista Mónica Hoff (2011) también considera que idealmente el carácter pedagógico debería ser una condición inherente a un proyecto artístico o comisarial. Para Hoff, el giro educativo podría representar una oportunidad para garantizar un cambio verdaderamente epistemológico para el campo del arte, que supondría que, en lugar de tener que hacer una “traducción” del arte a partir de herramientas pedagógicas, las propuestas artísticas directamente tendrían en sí mismas un fuerte capital educativo.

No obstante, para Euba, Prego y Badiola la relación con el público era paradójica. Los tres consideraban que si exponían lo que estaban haciendo tal cual, el público reaccionaría peor que si ese trabajo era mostrado en un marco limitado por unas convenciones, ya que, desde su punto de vista, es bajo esos parámetros donde por lo general el visitante se siente cómodo y donde tiene los códigos para comprender. En este sentido, Txomin Badiola, señalaba: “es cierto que a la gente le gusta estar sometida, se encuentra mejor cuando sabe que hay una superestructura a la cual no puede acceder pero la respeta. Cuando pretendes romper con esto y colocarlo a tu nivel, entonces surge la pregunta: ¿no es demasiado?”. Sergio Prego por su parte, comentaba: “nos planteamos asumir la complejidad de lo que hacemos y presentar las cosas tal como son. No puede ser de otra manera. La idea de que al público hay que tratarlo como a un estúpido para que se sienta cómodo me parece una aberración” (Achiaga, 29 de enero de 2010). En la charla mantenida con él me decía:

(...) Nuestra sociedad está estructurada en relación a una idea elitista de la cultura, por una cuestión de herencia, de la tradición aristocrática y siempre parece como que se tiene que soportar (el arte) en elementos añadidos que realmente son un poco ajenos. Creo que es porque en principio la educación artística no tiene ninguna o poca presencia en nuestra sociedad y al final tienes que recurrir a otras disciplinas para poder difundir el arte. De alguna manera lo que nosotros pretendíamos era asumir esa cuestión dentro del mismo proyecto. Que no fuera como una cosa aparte. Se trataba de asumir el carácter más amplio que tiene una exposición. Pero claro, no es sencillo. Es

una propuesta y su éxito, es decir, la repercusión que tenga socialmente, se verá a largo plazo. Es difícil de valorar (Entrevista a Sergio Prego, 13 de septiembre de 2013).

El problema es que la observación libre del proceso defendido por estos tres artistas estaba reservada, como diría Bourdieu (2002), únicamente “a aquellos que, dotados de la facultad de apropiarse las obras, tienen el privilegio de usar esa libertad y que se encuentran por eso legitimados en su privilegio, es decir en la propiedad de los medios de apropiarse los bienes culturales” (p.94). Su proyecto generaba exclusión a toda aquella persona que no tuviera el mismo capital cultural y por lo tanto fuera incapaz de entender qué estaban haciendo allí. En cualquier caso, ese es el juego del arte que estos tres artistas, conscientes de ello o no, estaban defendiendo:

Conceder a la obra de arte el poder de despertar la gracia de la iluminación estética en toda persona, por desprovista que esté culturalmente, es atribuir, en todos los casos, a los azares insondables de la gracia o a la arbitrariedad de los "dones", aptitudes que siempre son el producto de una educación desigualmente repartida, y, por lo tanto, estar dispuesto a tratar como virtudes propias de la persona, a la vez naturales y meritorias, aptitudes heredadas. La ideología carismática no tendría la misma fuerza si no constituyera el único medio formalmente irreprochable de justificar el derecho de los herederos a la herencia sin contradecir el ideal de la democracia formal si, en ese caso particular, no tendiera a fundar en naturaleza el derecho exclusivo de la burguesía a apropiarse los tesoros artísticos, a apropiárselos simbólicamente, es decir de la única manera legítima en una sociedad que pretende entregar a todos, "democráticamente", las reliquias de un pasado aristocrático (Bourdieu, 2002, p.95).

El argumento empleado por estos artistas, se basaba en la idea de que el hecho de llevar a cabo sus piezas y organizar una exposición es en sí mismo un proceso pedagógico y que el papel del público es activarlo a través de su visita. De este modo, ellos, como artistas se sitúan como los únicos mediadores posibles y sus piezas o propuestas artísticas performativas, etc. devienen sí mismas instrumentos pedagógicos que no necesitan de otros intermediarios. De algún modo, como señala Rodrigo (2010) se pone en juego el discurso hegemónico de la cultura institucional que “opera en términos de receptividad pero no de conflicto, resistencia o negociación cultural”.

No obstante, a pesar de oponerse a cualquier tipo de mediación, los tres artistas decidieron poner a disposición de los visitantes las descripciones de los ejercicios y la documentación generada durante el proceso. Esta información quedaría recogida en unos paneles y en unas mesas situadas en el *Módulo Proforma* y también en una

página web creada para tal efecto (Badiola, Euba, Prego, 2012, p.16). Los artistas defendían que la singularidad de esta iniciativa es que iría creciendo y modificándose a medida que fuese avanzando la realización de los trabajos, de manera que la propia exposición era entendida como un espacio de trabajo para los artistas y participantes. Igualmente, los tres artistas contemplaban ese espacio en constante transformación, como un lugar de experiencia para el público que requería una participación más activa por su parte: “Integrarse del modo que sea en un proceso como ese es todo un lujo”, señalaba Jon Mikel Euba, al ser preguntado por la prensa. “Cuando vemos una obra acabada nos estamos perdiendo el proceso y aquí no ocurre así. Pretendemos enriquecer la experiencia del espectador. Mañana no se va a ver lo mismo que a mediados de febrero o que al final de los ejercicios en marzo” (Achiaga, 29 de enero de 2010). En la entrevista mantenida con él para esta investigación señalaba:

Nos parecía que en la mayoría de los museos la experiencia artística estaba empobrecida porque se somete a la convención de que es el objeto terminado el que tiene un aura, al cual te enfrentas, etc. y nosotros sabemos que siempre es mucho más interesante tener una aproximación al proceso que a la obra y que eso, por otra parte, también exige al espectador una participación más activa (Entrevista a Jon Mikel Euba, 9 de julio de 2013).

Sin embargo, la voluntad de Euba de desmarcar este proyecto de la experiencia estética vinculada a la mera evocación del aura estético-artística de las obras acabadas (Parsons, 2002) exhibiendo su proceso de elaboración, no creo que lograra activar más o menos a los visitantes. De hecho, la posibilidad de permanecer activo/a al acudir a ver ese proceso era la misma que la de cualquier otra exposición al uso ya que los visitantes no fueron nunca invitados a participar, intervenir, opinar, preguntar, interrumpir, aportar algo en el proceso. Su única actividad posible se limitaba a la mera observación pasiva, siempre que los artistas no estuvieran recluidos en el Estudio *Proforma* con los participantes y lo permitieran, y a la lectura de la información de los ejercicios que los artistas y participantes fueran dejando en el *Módulo Proforma* o en la página web del proyecto.

El problema es que el lenguaje de esta documentación resultaba excesivamente críptica e inaccesible. Lo era incluso para algunos de los participantes voluntarios, que confesaban no entender en muchas ocasiones lo que estaban haciendo. Situarse a un lado o al otro de la comprensión, reforzaba, de forma inevitable, el sentimiento de pertenencia en unos y el sentimiento de exclusión en otros. El propio Pérez Rubio reconoció en alguna ocasión que se trataba de un proyecto difícil de entender y,

contradiendo a los artistas, aseguró que eso exigía hacer un gran esfuerzo de mediación con los visitantes desde el museo.

Mucha gente me decía: “Agustín, el proyecto está muy bien, pero he tenido que coger visita guiada porque necesito que alguien me lo explique”. ¡Es que cada día cambiaba!. (...) Era un *work in progress*, entonces la gente tampoco llegaba a entender qué estaban haciendo... Hacía falta un trabajo más de mediación y a partir de ahí ver como podían, en cierta manera, elaborar algo. (...) Al ser un proyecto llevado al máximo en el sentido del encierro en el museo durante cuarenta días laborables, con los participantes que venían desinteresadamente a aprender, el público tenía que hacer un esfuerzo. No se lo íbamos a poner fácil. Había gente que se paseaba y no entendía nada, aunque estaba toda la información en los paneles y en la web. ¡Hasta lo hicimos en inglés! Se pensaba mucho la manera en la que se hacían las guías, la manera en que se explicaba... sin embargo hay gente que no entra (Entrevista a Agustín Pérez Rubio, 8 de marzo de 2013).

Para tratar de paliar las posibles dificultades de comprensión, durante el tiempo en el cual duró el *Proforma*, a las trabajadoras del DEAC se les encomendó la tradicional misión de atender a los públicos y ejercer de traductoras de todo cuanto aconteciese en las salas del museo. Su principal objetivo era posibilitar el acceso cognitivo de los visitantes al proyecto. Algo que, como me comentaron las propias educadoras, no resultó ser una tarea sencilla: “Hubo muchos problemas con la mediación con la ciudadanía. No entendían nada. Además no se veía gran cosa porque ellos [los tres artistas] trabajaban a puerta cerrada mayoritariamente y eso también era complicado” (Entrevista a Antonio González Chamorro, 12 de noviembre de 2013). “Por supuesto, eran raras las ocasiones en las que los artistas se ofrecían a hablar y explicar el proyecto al grupo y eso, cuando no te ponían cara de que estabas molestando. Allí no había sitio para otras inteligencias que no fuesen las de ellos (Entrevista a Mariola Campelo, 13 de junio de 2013).

Hubo que hacer visitas guiadas y resultó ser una tarea con muchísima dificultad porque nosotras no teníamos ni la más remota idea de cómo contar aquello. Nosotras no estábamos participando en esas conversaciones. El grupo *Proforma* colgaba el trabajo que iba haciendo cada día y nosotros íbamos corriendo a leer lo que habían colgado para tener algo más de información a la hora de organizar las visitas guiadas. Yo creo que fueron las visitas guiadas más difíciles que hemos hecho nunca. Ni nos creíamos lo que estábamos contando, ni sabíamos qué estábamos contando... y eso que Antonio y yo fuimos las personas que más cerca estuvimos de *Proforma*. Aun así, me costaba mucho contarle porque no lo comprendía (Entrevista a Amparo Moroño, 2013)

Como hemos visto, al mismo tiempo que a través de este proyecto se daba una reclamación de lo pedagógico, se producía también una descalificación de la educación al asociarla a una traducción contaminadora del sentido de las obras. Estos tres artistas rechazaban todo tipo de mediación que pudiera interferir en la experiencia estética, considerando que la única interpretación autorizada es la de los otros artistas: “lo que valida a una obra de arte es, solamente y en última instancia, el cómo eso va a influir en las creaciones que van a realizar los artistas de una generación posterior” (Entrevista a Sergio Prego, 13 de septiembre de 2013). En este sentido, consideran que solo artistas pueden enseñar a otros artistas a través de su trabajo. Eso explica su desentendimiento del trabajo de las educadoras del DEAC.

5.2. *Las Lindes*. Centro de Arte Dos de Mayo (CA2M)

Dentro de la programación destinada a los *Procesos pedagógicos colaborativos* en el marco de las *Jornadas de Producción Cultural Crítica en la Práctica Artística y Educativa Actual*, aquel fin de semana de finales de junio del año 2010 en el MUSAC de León, consiguió llamar mi atención la comunicación realizada por algunos miembros del entonces anunciado como “colectivo *Las Lindes*”, en la que dieron a conocer el desarrollo hasta ese momento de proyecto de autoformación, “investigación, debate, archivo y visibilización de pensamiento y prácticas educativas en relación a pedagogías críticas y prácticas culturales” en el CA2M de Madrid.

Lo que me interesó de este proyecto es que estuviese compuesto por sesiones de lectura y debate en torno a textos de autores vinculados a las pedagogías críticas o feministas (no muy distinto a algunas de las clases que yo había podido tener en la universidad en el programa de doctorado) y que fuese llevado a cabo en un museo de arte contemporáneo, con una cierta continuidad. Al pensar en la iniciativa no podía evitar hacerme algunas preguntas relacionadas con la capacidad de transformación tiene un proyecto así en el resto de políticas del museo. Algunas de estas preguntas fueron: ¿porqué en el museo y no en otro sitio?, ¿qué implicaciones tiene una propuesta como esta para las políticas educativas y culturales del CA2M y para su departamento educativo?. Si se trata de una experiencia que se autodefine como colaborativa y se alude al deseo de configurar una comunidad educativa ¿cómo están haciendo eso?, ¿cómo son las tomas de decisiones?, etc.

Con la voluntad de ofrecer algunas respuestas, lo que se presenta a continuación es el análisis de este proyecto. En un primer lugar, se ofrece un breve recorrido por la historia del CA2M, para pasar a abordar el interés por establecer relaciones con el contexto en las políticas de esta institución, bajo la dirección de Ferrán Barenblit. Más adelante, se aborda el papel de la educación en el CA2M, que se mueve entre la función reproductiva y la mirada crítica. En ese mismo apartado, se abordará la paradójica situación laboral de las educadoras del CA2M, ya que, al mismo tiempo que se trabajan a pleno rendimiento dentro de la estructura institucional, lo hacen bajo la figura del falso autónomo, tan común en muchas instituciones. En un segundo apartado analizaré el caso de *Las Lindes*, deteniéndome en tres paradojas que atraviesan este proyecto y señalando también algunas de sus posibilidades.

5.2.1. Breve historia del Centro de Arte Dos de Mayo (CA2M)

Con ciertas prisas, en plena campaña electoral, sin contar aun con la persona que se haría cargo de la dirección y con las obras de remodelación del edificio aun sin concluir, el año 2008, el día de la Comunidad de Madrid en el que se conmemora el levantamiento del 2 de mayo de 1808 contra la ocupación francesa en dicha ciudad, las autoridades inauguraron el Centro de Arte 2 de mayo de Madrid. Dicho Centro fue construido sobre la fachada de un edificio del siglo XIX llamado la Casona, ubicado en el centro de Móstoles.

Hubo que esperar otros dos meses para que un comité de expertos⁶², basándose en el documento de Buenas Prácticas promovido por diversas asociaciones del sector del Arte Contemporáneo, evaluase y anunciara cual, de entre todas las candidaturas que habían concurrido al concurso público, había sido escogida como la más adecuada para comandar el CA2M a partir del mes de septiembre de ese mismo año (Ortega, 30 de abril de 2008). A finales de julio de 2008 se anunció el veredicto y entonces, diversos medios de comunicación recogieron la noticia de que esa responsabilidad había recaído en Ferrán Barenblit⁶³, el hasta entonces director del *Centre d'Art Santa Mònica* de Barcelona.

La prensa destacaba que la elección de Barenblit había estado determinada por el proyecto museístico presentado, en el cual este comisario y crítico de arte combinaba: “el rigor en la programación, el énfasis en las actividades complementarias, la acción local en la zona Sur de Madrid y una capacidad de internacionalización del centro a través de sus contactos con instituciones y comisarios europeos” (EuropaPress, 29 de julio del 2008). Por su parte, el nuevo director del CA2M de Madrid, aseguraba que lo que le hizo ganador de este concurso fue precisamente su gestión en el centro catalán: “Un centro de arte involucrado en un contexto local con alcance internacional”. Algo muy similar a lo que deseaba que fuese el CA2M (Ortega, 31 de julio de 2008).

⁶² El comité de expertos estuvo integrado por Rafael Doctor, director del MUSAC; Lourdes Fernández, directora de ARCO; José Guirao, director de la Casa Encendida; Isabel Rosell, directora general de Archivos, Museos y Bibliotecas de la Comunidad de Madrid, y Carlos Urroz, asesor de Artes Plásticas de la Consejería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid.

⁶³ Ferrán Barenblit estudió Historia del Arte en la Universidad de Barcelona y Museología en la Universidad de Nueva York. Entre 2002 y 2008, dirigió el *Centre d'Art Santa Mònica* de Barcelona. Entre 1996 y 2002, Barenblit se hizo cargo de numerosos proyectos como la exposición *Ironía*, así como de la programación del *Espai 13* de la Fundación Joan Miró de Barcelona. Durante ese período, colaboró como crítico de arte en diversos medios, entre los que se incluye *La Vanguardia* (Barcelona), *Parachute* (Montreal) e *InterCommunication* (Tokyo). Entre 1994 y 1996 trabajó en *The New Museum* de Nueva York, como asistente a su Directora, Marcia Tucker.

5.2.2. El interés por establecer relaciones con el contexto en las políticas del CA2M, bajo la dirección de Ferrán Barenblit.

El director del CA2M de Madrid se hizo con el bastón de mando del museo en septiembre de 2008. En el momento de su incorporación, en una entrevista a un medio digital, Ferrán Barenblit señalaba que una de las cosas que le había animado a presentarse al concurso fue que se trataba del centro de arte contemporáneo principal de la Comunidad de Madrid y que se encontraba situado en Móstoles. En relación a esto el director declaraba que en España se había experimentado un modelo que, desde su punto de vista, “ha funcionado muy bien”, y que se ha basado en “llevar el arte contemporáneo a ciudades donde no había un especial recorrido en este tipo de arte y donde eso suponía una novedad”. Sin embargo, Barenblit, considera que faltaba este otro modelo de descentralización de los museos dentro de grandes ciudades y afirma que “si había una ciudad donde esto se podía experimentar esa era Madrid” (Revista Logropress, 14 de julio de 2010).

En lo relativo a las políticas conservadoras del CA2M, desde la dirección se afirmaba que la institución debía ocuparse de combinar claramente la doble vocación de albergar una colección por un lado y de darle sentido y hacerla accesible por otro. El centro había sido erigido para ser la sede permanente de un fondo de más de 1.300 obras de arte que integraba en ese momento la Colección de Arte Contemporáneo de la Comunidad de Madrid que no ha parado de crecer desde entonces⁶⁴.

Por lo que respecta a la programación del CA2M hay que destacar que ésta se articula en torno a cuatro ejes. El primero de ellos estaría definido por la exposición rotatoria de los fondos de la colección, en muestras en las que no solo se busca dotarla de sentido, sino establecer también relaciones con las corrientes internacionales. Un segundo eje compuesto por exposiciones colectivas bajo el comisariado de diferentes expertos, orientadas a generar puntos de vista sobre el arte más actual. El tercero de estos ejes está dedicado a las exposiciones individuales de artistas emergentes, con

⁶⁴ Esta colección esta formada por piezas procedentes de los distintos premios organizados por la Comunidad, así como de donaciones procedentes de artistas, coleccionistas e instituciones, y de numerosas compras y daciones en pago de impuestos. Entre sus piezas hay todo tipo de manifestaciones artísticas desde los años 80 hasta la actualidad, pertenecientes tanto al panorama nacional como el internacional y realizadas en soportes y técnicas muy variadas (Madridiario, 29 de abril de 2008). Desde finales de febrero de 2014, el CA2M, además de ser la sede de la colección de la Comunidad de Madrid, fundamentada sobre todo en las obras producidas para exposiciones organizadas por la propia Comunidad, pasaría a serlo también de la Colección Fundación ARCO, tras la aprobación por parte del Comité Ejecutivo de Ifema, del traslado a Madrid de todas estas obras procedentes del Centro Gallego de Arte Contemporáneo de Santiago de Compostela donde habían permanecido desde 1996 (Ritmos XXI, 13 de septiembre de 2014).

una clara apuesta por la producción de nuevos proyectos encaminados a generar nuevas obras de arte. Por último, el cuarto eje se centra en una serie de actividades complementarias tales como conferencias, visitas guiadas, proyecciones, conciertos, talleres o rutas del arte contemporáneo⁶⁵, con el objetivo de ampliar la programación expositiva y convertir al CA2M en un espacio dinámico de referencia, tanto para nuevos públicos como para amantes del arte contemporáneo, buena parte de las cuales están dirigidas a los vecinos más inmediatos del centro (Web CA2M; Revista Logopress, 14 de julio de 2010).

El compromiso del CA2M con la creación contemporánea y el pensamiento crítico, según se recoge en la propia página web de la institución, se hace efectivo a través de todas estas actividades. En este sentido, se dice que entre los interrogantes básicos que quiere plantear el Centro están el estudio del sentido que tiene el arte en la cultura y la sociedad actual, la efectividad política del arte y la cultura, las alternativas a los modelos tradicionales de trabajo en arte, el análisis de la institución arte como perpetuadora de relaciones de poder simbólico y económico, los conceptos relacionados con la vida en comunidad y, en concreto, el papel de la periferia de las grandes ciudades. El fin es “desarrollar trabajo en arte contemporáneo y ponerlo a disposición del público” poniendo en juego para lograrlo “innovadoras estrategias de mediación para que el arte cumpla plenamente su función de estímulo intelectual en la sociedad y la cultura contemporánea” (Web CA2M).

A partir de lo manifestado por el director en diversos medios y de los discursos recogidos en la propia página web del CA2M, podemos decir que estaríamos ante un centro de arte que se mueve entre varios modelos de cultura institucional. Por una parte, en esta institución se pone en juego un tipo de cultura basada en los principios del *connoisseurship*, puesto que se ocupa de las tareas de adquisición, conservación e investigación del arte contemporáneo, para la cuales solo tiene en cuenta las voces de expertos. Por otra parte, existe otra cultura institucional que enfatizará la

⁶⁵ En el CA2M se han llevado a cabo varias entregas expositivas dedicadas a mostrar una selección de obras de la colección de arte contemporáneo de la Comunidad de Madrid. Asimismo, se han puesto en marcha diversas exposiciones colectivas como, por ejemplo, la muestra *Antes que todo*, comisariada por Aimar Arriola y Manuela Moscoso, la exposición *Fetiches críticos*, comisariada por El Espectro Rojo formado por: Cuauhtémoc Medina, Mariana Botey, Helena Chávez Mac Gregor o las muestras individuales como la dedicada al artista israelí Guy Ben-Ner, *Doblar a lo largo de la línea*, o la consagrada al trabajo de Leopold Kessler, comisariada por el propio director del CA2M, entre otras. Además en el CA2M se han llevado a cabo una variedad de coloquios, cursos y mesas de *Pensamiento y debate* dirigidos a un público especializado, entre los cuales destacan las ediciones XVI, XVII y XIII de las *Jornadas de Estudio de la Imagen*, entre 2009 y 2011. También llama la atención la programación audiovisual de Cine y video, los diversos encuentros con jóvenes artistas en el ámbito del taller dentro del marco de los *Talleres de Creación* o las *Picnic-Sesions*. En el ámbito de la educación se encuentran los programas dedicados a las familias, la formación del profesorado, estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato, la *Universidad Púpular* o *Las Lindes*.

necesidad de poner en marcha otros modelos de gestión cultural, vinculada al desarrollo de actividades con las que acercarse y conectar con el público local. En este sentido, Ferrán Barenblit considera existe una compatibilidad entre el afán coleccionador del Centro con el hecho que este “sea un lugar vivo, un espacio en el que pasen muchas cosas” (Díaz-Guardiola, 14 de septiembre de 2008). Insistiendo en esta idea, en un video promocional promovido por el ayuntamiento de Móstoles, el director declaraba que el CA2M “es un centro muy vivo. Nos interesan los últimos cinco minutos del arte, el arte más actual, el arte que está más en relación con la audiencia, que es el verdadero foco de nuestro trabajo” (Ayuntamiento Móstoles, 13 de marzo de 2013).

En relación a esta audiencia, Barenblit entiende que al estar localizados en la periferia de Madrid, su deber es justificar su presencia allí, tratando de conectar con ese contexto. Aun así, en diversas ocasiones el director ha manifestado su voluntad de no sucumbir a la presión de las cifras de visitantes, a través de las cuales, de manera bastante habitual, suele medirse el éxito de una institución cultural como esa. Para Barenblit el rendimiento social del Centro se basa en el papel que éste cumple en el contexto en el que se ubica y “en función de qué mundo estás generando y cómo le preguntas por sus ordenamientos y sus contradicciones”, partiendo de que “el arte contemporáneo, muchas veces, no es un producto de grandes mayorías, y es normal que así sea” (Díaz-Guardiola, 14 de septiembre de 2008).

En este sentido, el director trata de poner en juego también otro tipo de cultura institucional que comprende que ese puede ser un lugar para la duda, la pregunta y la democracia cultural. Bajo la influencia de la museología crítica, Barenblit señala que uno de los principales propósitos de este centro es llevar a cabo un “análisis de la institución arte como perpetuadora de relaciones de poder simbólico y económico” (Web CA2M). Para ello, entre otras cosas, alude a la posibilidad de problematizar las colecciones que acoge la institución y realizar diferentes lecturas en torno a ellas, potenciando “el conocimiento relacional, crítico e indagador, entrando también en el terreno del cuestionamiento, del contexto y de la autorreflexión” (Padró, 2003, p.57; Macdonald, 2006, p.91). De hecho, en la entrevista mantenida en el marco de esta investigación, al ser preguntado por cómo se aborda este asunto en un centro como el CA2M, el director señalaba:

Yo creo que lo que al menos podemos hacer es investigar cómo se hace eso y cómo entablas una relación con tu entorno en la cual, el objetivo sea en primer lugar cuestionarte a ti mismo siempre y después estar atento a lo que todo el equipo cree que son las necesidades que laten detrás del papel de la institución. No únicamente las de su audiencia inmediata sino muchas más (Entrevista a Ferrán Barenblit, 6 de febrero de 2014).

5.2.3. El papel de la educación en el CA2M. Entre la función reproductiva de la educación y la mirada crítica.

Como ya se ha comentado anteriormente, el CA2M de Madrid fue inaugurado en mayo de 2008 sin contar con ninguna persona o equipo de personas en la dirección. Tras la incorporación de Ferrán Barenblit en septiembre de ese año, fueron realizándose una serie de entrevistas orientadas a seleccionar a las personas que liderarían las distintas áreas del Centro e ir conformando así la estructura con la dar forma a su proyecto. En este sentido, en noviembre de 2009, Barenblit decidió que la responsabilidad del área de Educación y Actividades Públicas recaería en Pablo Martínez⁶⁶, cuya entrada no se produjo hasta enero de 2009.

Mientras tanto, algunos servicios habían sido cubiertos por medio de empresas de subcontratación, de manera que cuando Barenblit o Martínez se incorporaron a su trabajo, el Centro ya contaba con dos personas, Carlos Granados y Victoria Gil-Delgado⁶⁷, sin a penas formación en educación, dedicadas a desarrollar aquellas tareas relacionadas con la recepción del público, la realización de visitas guiadas y talleres. No obstante, con la llegada de Pablo Martínez al CA2M, una de las primeras decisiones que se tomó fue crear el DEAP e integrar en él a esas dos educadoras. Más adelante y de forma temporal se incorporarían otras personas al equipo y establecerían relaciones de colaboración otros agentes culturales⁶⁸.

⁶⁶ Licenciado en Arte Dramático e Historia del Arte por la Universidad de Valladolid. Es responsable de educación y actividades públicas en el Centro de Arte Dos de Mayo (CA2M). Trabajó entre 2002 y 2004 en el departamento de educación del Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español y desde el año 2004 hasta el 2009 fue coordinador de los Programas Públicos del departamento de educación del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

⁶⁷ Victoria Gil Delgado tenía formación en historia del arte y había co-comisariado sendas exposiciones en el Centro de Arte La Regenta y en La Casa Encendida de Madrid. Por su parte, Carlos Granados era licenciado en Bellas Artes y diseño.

⁶⁸ A tiempo completo, en la biblioteca del centro, está Paloma López Rubio. Del equipo de Educación y Actividades públicas, a tiempo completo están María Eguizabal, que coordina actividades,

Ferrán Barenblit, al ser preguntado por la importancia que para él, como director, tiene la educación dentro de las políticas de una institución como el CA2M de Madrid, éste ponía en valor el hecho de pensar en otros caminos que fueran más allá del formato de la exposición, debido a su limitada capacidad de respuesta. Según me decía Barenblit “el objetivo de generar un pensamiento crítico compartido con nuestros usuarios se consigue con otros formatos de trabajo” y por eso, desde el principio entendió que el área de educación y actividades públicas tenía que ser muy fuerte, con una capacidad de acción no solo sobre lo imaginativo sino sobre lo real (Entrevista a Ferrán Barenblit, 6 de febrero de 2014).

Pablo Martínez destaca que si hay algo claro en el CA2M es que el departamento no se ocupa únicamente de la educación sino de todas las actividades públicas: “Esto sí que es una voluntad de Ferrán. Todo lo que son formatos no expositivos tienen una importancia capital”. Además, advierte una confianza total por parte de la dirección, aduciendo que no se le encomienda nada en concreto:

Ferrán, la verdad, me dio total libertad. Me dijo: “tienes este presupuesto al año, gástatelo”. (...) yo le presenté un proyecto de trabajo, que es el que se puede ver en el centro desde el principio. (...) Lo que sí me deja muy claro Ferrán desde el principio es que la educación tiene que ser muy importante en el centro, y ha de actuar como una vía para echar raíces en un contexto como este, que es muy particular al estar situado en la periferia de una gran ciudad (Entrevista a Pablo Martínez, 6 de febrero de 2014).

En su artículo *Reactivando la imaginación. Prácticas educativas en el CA2M en torno a la experiencia*, Pablo Martínez afirma que la educación en el CA2M es entendida como una práctica cultural independiente y que, por lo tanto, no se limita a la realización de actividades destinadas a los diversos públicos en paralelo a las exposiciones, sino que se centra en el desarrollo de “propuestas que, desde los formatos pedagógicos, se adentran en los temas de interés que son comunes a todo el Centro” (Martínez, 2011, p.15). En este sentido, en la entrevista mantenida en el marco de esta investigación, Martínez manifestaba su resistencia a pensar que la educación es el departamento de los públicos: “el dispositivo expositivo, el colgar una

Victoria Gil-Delgado y Carlos Granados que son educadores. A tiempo parcial, como educadoras/colaboradoras, están Eva Garrido y Yera Moreno, que comenzaron en 2009 enviándonos una propuesta de proyecto y desde entonces han ido colaborando con mayor o menor asiduidad. Luego está Jaime González. Suelen llevar a cabo talleres en centros escolares, etc. Después, la red de colaboradores es mucho más amplia. María Cunillera y Alberto Vázquez desarrollan el proyecto de Sesión Matinal con alumnos de primaria. También a tiempo parcial (Entrevista a Pablo Martínez, 6 de febrero de 2014).

selección de obras, ya es una mediación entre la colección y el público. No es más mediación una que otra” (Entrevista a Pablo Martínez 6 de febrero de 2014).

Al ser preguntado por cómo se deciden estos temas y cómo se negocian las relaciones entre las líneas del centro y las del departamento de educación, Martínez afirma que su forma de trabajar es en torno a temas que determinan la programación tanto de exposiciones, como de adquisiciones de la colección, como de actividades. “Solamente un veinte por ciento de los formatos educativos esté relacionado con las exposiciones de una forma directa. De forma indirecta todo está relacionado con todo”. Además, asegura no recibir ningún requerimiento por parte de la institución, sino que las decisiones sobre las cuestiones que se trabajan se deciden con libertad sobre la marcha, según las necesidades que van apareciendo, consensuadas con el equipo que conforma el CA2M.

En la programación a lo largo de estos cinco años, han ido apareciendo cuestiones como por ejemplo la construcción de la Historia como una narrativa, que ha tenido su formato en un congreso que organizamos, en exposiciones, en adquisiciones de la colección y también en programas educativos que hemos hecho con Secundaria y Bachillerato. El trabajo con el cuerpo ha sido fundamental en todo nuestro trabajo educativo. Ahora tenemos todo este año *performances* en el centro. Esto de alguna forma refuerza nuestro trabajo anterior y refuerza el trabajo que se está haciendo ahora en el centro (Entrevista a Pablo Martínez 6 de febrero de 2014).

Igualmente, las educadoras destacan que los temas que se trabajan en el departamento de educación son líneas de investigación e intereses que van surgiendo en su trabajo educativo cotidiano, de forma totalmente autónoma. Desde el DEAP del CA2M estas profesionales se desarrollan prácticas educativas con un peso específico dentro de la institución, que si bien pueden tener cierta relación con ejes temáticos que se abordan en otras áreas, estas son independientes, contribuyendo así a descentralizar la exposición temporal como la actividad fundamental de la institución. En este sentido, dentro del DEAP, los educadores tienen libertad para proponer cosas: “Yo creo que no hace falta que justifiquemos casi nada de las líneas de trabajo. Hay una confianza plena” (Entrevista a Victoria Gil Delgado, 4 de abril de 2014).

En términos similares se expresa el director cuando, en la entrevista mantenida con él, afirma que los asuntos que se trabajan en el CA2M se van definiendo en el proceso de trabajo: “no es que haya un decálogo de qué es lo que nos gusta en este museo y vayamos a hacer, sino que vamos actuando con una cierta intuición y dejando que una cosa contamine a la otra”. En este sentido, para Barenblit las relaciones entre las

líneas del centro y las del departamento de educación se dan de una forma bastante natural, “en un espacio común donde hay mucha negociación” (Entrevista a Ferrán Barenblit, 6 de febrero de 2014). Dado que el personal que trabaja en la institución es muy reducido y comparten muchos espacios de trabajo, la comunicación con otros departamentos resulta bastante fluida. En este sentido, se trata de una estructura institucional conformada por departamentos flexibles, adaptables, con un conocimiento compartido y contestado sobre la institución y sobre las posibilidades del trabajo museológico. Además, en el CA2M existe una voluntad de trabajar de manera conjunta entre todos los departamentos. En este sentido, se produce un cierto intercambio de opiniones respecto a las actividades expositivas o educativas desplegadas en el museo. “Somos pocas personas y la disposición espacial en la que nos encontramos también tiene mucho que ver porque solo nos separa una puerta. Además comemos juntos de modo que eso facilita que la comunicación sea constante” (Entrevista a Victoria Gil-Delgado, 4 de abril de 2014).

Una parte fundamental de todo el proceso de trabajo, también del propio museo, son las relaciones y conversaciones que establecemos con los artistas y los comisarios. Eso supone entrar de lleno en el espacio de exposiciones. Desde las entrevistas que hacemos a los artistas, las conversaciones que mantenemos y muchas cosas que tienen que ver con implicar a los espectadores. La exposición al final no deja de ser un dispositivo que comunica o que trabaja con espectadores y eso tiene que ver con un proceso educativo que pasa en el museo. En este sentido, una cosa que nosotros vemos fundamental desde un primer momento, es empezar a tener una relación, un contacto o una comunicación con el departamento de exposiciones y con Ferrán (Entrevista a Carlos Granados, 25 de febrero de 2014).

5.2.3.1. Los programas educativos del CA2M.

En la entrevista mantenida con el responsable de Educación y Actividades Públicas, este aludía a que uno de los grandes activos de este centro es su localización ya que ese hecho les ha proporcionado una gran libertad: “No hubiéramos podido hacer lo mismo en el centro de Madrid, teniendo que trabajar con ciertas agendas que imprimen el estar en el corazón de una gran ciudad”. Por otra parte, Martínez señala que desde la apertura del Centro, el trabajo del Departamento de educación se ha ido haciendo en base a unos programas educativos a largo plazo que, si bien en los sucesivos años se han mantenido con una estructura muy similar, estos no han dejado

de ser revisados como parte del trabajo interno (Entrevista a Pablo Martínez, 6 de febrero de 2014).

En este sentido, el programa educativo se plantea como un proyecto complejo que se desarrolla a largo plazo, desarrollando varias líneas de trabajo que “tratan de alejarse de aquellas posturas que entienden la educación de forma instrumental” o que responden a los deseos de renovación permanente de la mercadotecnia cultural. Además, tal y como recoge la propia página Web del Centro, “se dirigen al desarrollo de una investigación educativa que toma la experiencia estética como punto de partida y entiende a cada individuo como un agente capaz de construir sentido” (Web CA2M):

Un proyecto emancipador que, lejos de adoctrinar, busca que los sujetos no se sientan objetos de la educación, sino individuos activos con capacidad igual a sus semejantes y voluntad de participar en la construcción de sentido. Acciones educativas que están orientadas a la búsqueda de nuevos modelos de construcción de conocimiento y se desarrollan a través de diferentes propuestas: el trabajo con modelos educativos desde la rizovocalidad, entendida ésta como un sistema orgánico de construcción y difusión de conocimiento; el cuerpo como propiciador de experiencias y una forma de reconocerse y encontrar un lugar en el mundo; el cine experimental y el vídeo como dispositivos pedagógicos capaces de crear otros imaginarios y generar experiencias de contrarrelato alejadas de la industria del entretenimiento –generadora intencional de conocimientos, identidades y relaciones sociales–, y las exposiciones como lugares en los que investigar nuevos modos de mediación con los públicos y en las que hacer arqueologías de lo personal (Programa Educativo CA2M, 2009-2010).

Esta declaración de intenciones se inscribe claramente en una función deconstructiva de la educación (Mörsch, 2015, p.114), que, enriquecida por la crítica institucional, busca distanciarse de forma crítica y reflexiva de las narrativas educativas que se dirigen fundamentalmente a un público experto o *connoisseur*, poseedor de un determinado capital cultural (Padró, 2005c) o aquellas otras bien intencionadas que, desde una perspectiva democratizadora del saber, trataban de derribar determinadas barreras de acceso, invitando a todos los públicos identificados como excluidos o discriminados a participar en el Centro de arte. Esta función deconstructiva, crítica, de la educación invita a los visitantes a examinar las funciones del Centro y hacer visibles los discursos dominantes, así como su propia posición, procurando proporcionar las herramientas conceptuales necesarias con las que apropiarse de forma crítica y reflexiva del conocimiento (Mörsch 2015, p.114).

Desde esta línea, tal y como señala Padró (2000), se comprende la educación museística desde un sentido crítico, polifónico y revisionista. Lo que se busca es producir un tipo de visitante activo, capaz de interpretar la cultura institucional y crear otras maneras de entenderla, reconocer el carácter subjetivo de las exposiciones y valorar importancia de los procesos frente a los resultados (2003, p.59). Además, este enfoque de la educación ligado a las pedagogías emancipadoras busca, no sólo hacer una lectura crítica de la institución, sino también generar espacios de reinterpretación y contestación de las narrativas oficiales, además de posibilitar la creación de otras nuevas (Roberts, 1997).

No obstante, podría decirse que, necesariamente, las políticas educativas del CA2M han seguido diferentes líneas de manera simultánea. A la función crítica de la educación ya descrita, había que sumar otra de carácter reproductivo, surgida de la voluntad de conectar e interactuar con el contexto y eliminar ciertas barreras simbólicas que se dan entre el público y la institución (Mörsch, 2015, p.113). De hecho, la función descrita en primer lugar, dependía en cierto modo de esta otra, preocupada más por la captación de públicos y la provisión de acceso físico y cognitivo a la institución. Estas políticas se apoyaban en la generación de toda una serie de programas de actividades destinadas, por un lado, a atraer al Centro a jóvenes, familias y demás vecinos de Móstoles y por otro, las dirigidas al público escolar y los programas formativos de capacitación del profesorado.

A la hora de enfrentarse al hecho de estar ubicada en una ciudad del extrarradio de Madrid como Móstoles, una de las educadoras explicaba que la institución tenía dos opciones. Una de ellas era funcionar como un centro de arte ajeno a todo lo que le rodea, siguiendo unas pautas de trabajo cultural y la otra, era repensar su actividad en función de esa ubicación, teniendo en cuenta algo que le parece fundamental: “de qué manera eres útil para la comunidad en la que estás”. Siguiendo este pensamiento, esta educadora considera que, independientemente de cual ha sido el motivo por el cual se ha construido un espacio, es la ciudadanía la que le da una función, al ser ella la que participa de ese espacio. “Por eso pienso que de alguna manera había que activar el museo para el ciudadano y no al ciudadano para el museo” (Entrevista a Carlos Granados, 25 de abril de 2014).

En este sentido, puede decirse que la idea del DEAP de trabajar con el contexto, se relaciona con una tendencia que, según Elizabeth Crooke, está relacionada con la necesidad de establecer vínculos entre el museo y la comunidad. Esta tendencia trata de revertir la idea de la estructura grandiosa, imponente, aislada y autorreferencial del

museo tradicional, para llegar a nuevos públicos, generar confianza y restablecer la función de los museos en la sociedad contemporánea. Se trata de impulsar la visita al espacio institucional desde un punto de vista crítico, animando a cuestionar la identidad, función y valor social del mismo. En consecuencia, el fomento de la participación de la comunidad en las actividades del museo está a menudo vinculado a “la idea de la democratización de la historia y el espacio del museo, la incorporación de nuevas voces, nuevas historias y nuevas personas, desafiando así a la autoridad establecida por la experiencia curatorial y la investigación del personal del museo” (Crooke, 2006, p.183).

Bajo esta perspectiva, la educación en el CA2M buscaba entonces comprender e insertar a los diversos públicos como elementos activos y sobre todo como comunidades con voz e identidad propia, confeccionando junto a ellos actividades que partieran de sus propias posiciones y contextos culturales (Rodrigo, 2007). Por ejemplo, Carlos Granados explicaba que cuando decidieron plantear actividades bajo la necesidad de vincularlas al contexto, comenzaron a apostar por un tipo de proyectos basados en el desarrollo de un trabajo con jóvenes, autónomo, a largo plazo y sin inscripción previa, desvinculado totalmente de la clásica visita taller o del taller en torno a una exposición. Estos proyectos estaban destinados básicamente “a construir pequeños espacios donde los chavales sintieran que eran parte de algo que estaba pasando en el CA2M”. De hecho, esa iniciativa ha derivado después en la generación de otros proyectos y en la creación de un grupo de jóvenes que colaboran con el museo. Otros ejemplos claro de trabajo con el contexto, según esta educadora, serían La *Universidad Popular* y también las visitas, que cada vez tienen que ver más con lo performativo. “Ahora estamos en un proceso de investigación en torno a la performatividad y el papel que desempeña el cuerpo en una visita” (Entrevista a Carlos Granados, 25 de abril de 2014).

Ambas líneas de la educación, la reproductiva, experiencial y otra deconstructiva, de carácter crítico, las encontramos en las diversas actividades que quedan recogidas en los distintos programas educativos publicados cada año, pensados para ser llevados a cabo a lo largo de todo el curso escolar. Por ejemplo, en el Programa Educativo del curso 2011-2012 se dice que con todas las actividades organizadas desde el DEAP del CA2M, a través del desarrollo de prácticas colaborativas, de vínculo y negociación con otros agentes, lo que se pretende es generar “comunidades de aprendizaje en torno al Centro, con las que invertir las jerarquía construidas en torno a la interpretación y representación de la historia y la identidad”.

Al manifestar esa voluntad, lo que se estaba diciendo es que desde el DEAP se intenta romper la dualidad Centro de arte y sociedad, tratando de generar procesos dialógicos, colaborativos, de aprendizaje, implicando en ellos al tejido socio-cultural de Móstoles. Desde el DEAP lo que se busca es la negociación del saber y el significado entre los diversos profesionales que forjan las culturas del museo y la variedad de visitantes que acude al Centro, que dejarían de ser considerados subordinados al orden institucional, pasando a ser valorados como expertos locales capaces de aportar e intercambiar sus saberes, capacidades y experiencias. Con la voluntad de generar de comunidades de aprendizaje se parte de la idea de que en todas las personas se pueden dar procesos de cambio, a través del diálogo y en interacción con las demás y de este modo, impulsando esos procesos, se favorecería la transformación social (Elboj y Oliver, 2003, p.99).

Por un lado con este tipo de discurso, la educación se situaría bajo una posición cercana a la de la cultura institucional que entiende que los museos debían de favorecer la democratización del saber, orientado a proveer acceso al Centro, mostrándose sensible a los afanes y preocupaciones del contexto, pero sobre todo, se aproximaría a un discurso crítico deconstructivo preocupado por el fomento de una ciudadanía crítica. No obstante, el reto planteado es difícil, ya que siempre se da una tensión en la relación de los visitantes con los profesionales “expertos” de la institución que, en la mayoría de las ocasiones terminan configurando las actividades, diseñando las exposiciones o la colección del centro y marcando el nivel y la naturaleza de la participación comunitaria (Crooke, 2006, p.184). Además, en muchas ocasiones se corre el riesgo de idealizar y enfatizar los valores positivos del diálogo con el fin de legitimar ciertas acciones, eludiendo por completo la existencia en esos procesos del disenso o el conflicto, como partes inherentes a toda acción política (Kester, 2009, p.39).

En cualquier caso, las líneas educativas desplegadas entre 2009 y 2012 por el DEAP del CA2M, con continuidad en la actualidad, se dividen en cinco ejes temáticos claros, vinculados con la adopción de una mirada crítica deconstructiva⁶⁹: las actividades

⁶⁹ Parte de las actividades del proyecto global, que en un primer momento denominaron *Alfabetización audiovisual*, se desarrollan en el ámbito escolar y tienen el propósito de “fomentar actividades de recepción activa y crítica [de las imágenes] por parte de los alumnos desde temprana edad”. En esta línea, se han puesto en marcha propuestas como *Sesión Matinal* dirigido a alumnos de primaria y conducidas por una educadora del CA2M. También *Cine Club Familias*, consistente en la proyección y análisis de películas que sirven para debatir aspectos relacionados con la imagen y la construcción de narrativas. Igualmente se han desarrollado otras actividades relacionadas con las escrituras audiovisuales, como el programa *Proyección y Taller de cine sin cámara*, para alumnos de primaria, el taller *Microrrelatos* o de la actividad denominada *Reescrituras*, para alumnos de secundaria y bachillerato, ideadas para que los participantes pudieran intervenir y experimentar sobre una película

relacionadas con el trabajo crítico con la imagen, el trabajo con el cuerpo, las aproximaciones a la colección como dispositivo de análisis crítico, las exposiciones temporales como espacios para investigar nuevas formas de mediación y la *Universidad Popular*⁷⁰.

El responsable del DEAP, en su entrevista, explicaba que en el trabajo diario iban detectando asuntos con los que quieren trabajar o responden a problemas que surgen en el aula. En ese contexto, además del trabajo crítico con la imagen, ponía énfasis en el carácter transversal y transformador del trabajo con el cuerpo iniciado en el CA2M y a la importancia que esta tarea había ido adquiriendo en la concepción de las actividades educativas del centro: “Nuestro punto de partida a la hora de abordar un proyecto educativo ya no es el mismo” (Entrevista a Pablo Martínez, 6 de febrero de 2014). También las educadoras aludían al valor que dentro de los programas de educación del Centro ha adquirido la exploración de esta cuestión, llegando a vertebrar buena parte de sus actividades: “El trabajo con el cuerpo o el pensar con el cuerpo se ha desarrollado en todas nuestras líneas y desemboca en varios talleres, influyendo desde nuestras visitas hasta nuestras conferencias” (Entrevista a Victoria Gil Delgado, 4 de abril de 2014).

En un artículo denominado *La educación como práctica estética... y algunas notas sobre el trabajo en el CA2M*, Martínez (2010) defendía el valor de lo performativo y lo experiencial como elementos superadores de “los valores exclusivamente ópticos del arte”. Asimismo, frente a la tradicional labor instrumental de la educación en museos,

cinematográfica. También en el CA2M se llevan a cabo proyectos experimentales de largo recorrido como *UHF*, que funciona como una plataforma de televisión experimental y creación audiovisual para jóvenes (Programas educativos CA2M, 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012). Por otra parte, algunos artistas imparten talleres extraescolares en centros de educación formal próximos al CA2M, algunos orientados a abordar de forma crítica algunas de las temáticas relacionadas con las exposiciones temporales de la institución y otros vinculados a las prácticas performativas que toman el cuerpo y la construcción del género como punto de partida, como los talleres de performance *Fuera de formato*, para profesores y artistas interesados en la educación, el taller “*Ven acá... le dice la alfombra al techo*”, etc. (Programa educativo CA2M, 2011-2012). Después estas actividades han ido evolucionando. Por ejemplo, el taller *Fuera de formato* derivó en el taller *Aquí y ahora* y en el taller *Pintarse las uñas*, que después pasó a llamarse *Andar con tacones*, sobre género y *Queer* (Entrevista a Victoria Gil-Delgado, 4 de abril de 2014).

⁷⁰ Dentro del programa llamado *Universidad Popular* hay una línea de cursos de formación en arte y pensamiento contemporáneo. Uno central es el que se lleva a cabo en primavera llamado *Pero... ¿esto es arte?* y otro es el que desarrollan en otoño, en el cual se abordan temas más concretos. Basándose en las teorías de Paulo Freire, el responsable del DEAP, junto a Yayo Aznar, pensó en la articulación de un proyecto concebido como una universidad popular, que, utilizando un lenguaje accesible y creando un ambiente distendido apostase por el fomento de debate y la construcción de espíritu crítico entre un público variado, fundamentalmente adulto. Tal y como explicaba Martínez en su entrevista, “creo que algo que hemos hecho en todo nuestro trabajo y que me parece políticamente relevante, es dar los contenidos de mayor calidad para todos los públicos, sin caer en paternalismos ni elitismos. Un difícil equilibrio, una interesante tensión” (Entrevista a Pablo Martínez, 6 de febrero de 2014).

orientada a la difusión de las colecciones y la legitimación de los discursos curatoriales, manifestaba su interés por una refundación de la educación como generadora de actos estéticos, “que son siempre experiencias de suspensión, productoras de extrañamiento y capaces de generar nuevas formas de subjetividad política y de agenciamiento”. Con estos argumentos, el responsable del Departamento de educación del CA2M afirma que la práctica educativa de este Centro toma la experiencia estética como punto de partida y valora a cada individuo como un agente capaz de otorgar sentido (Martínez, 2010).

Necesitamos encontrar, con todos los errores, la especificidad de estar en un museo o en un centro de arte. (...) Si no somos ambiciosos y no pensamos la educación como una práctica estética, acabará siendo un elemento que estará al servicio de las prácticas estéticas, que es la obra. Pues entonces vamos a pensar que la educación puede generar cierta experiencia estética (Entrevista a Pablo Martínez, 6 de febrero de 2014).

Por otra parte, en ese trabajo antes mencionado, relacionado con el interés por establecer conexiones con el contexto local, expandir la institución y posicionarla en la práctica como un agente político para el cambio social, podría decirse que a lo largo de estos años, la educación en el CA2M también ha ido aproximándose cada vez más un tipo de práctica más transformadora de la institución (Mörsch, 2010). Tal y como explicaba Pablo Martínez, a lo largo del tiempo se ha hecho un esfuerzo por conocer el entorno, el tejido asociativo de la ciudad de Móstoles y, sobre todo a partir de 2012, se logrado contactar con diversos centros de educación formal y concretar vías de trabajo colaborativo con el apoyo de agentes independientes, fundamentalmente artistas en residencia⁷¹ (Entrevista a Pablo Martínez, 6 de febrero de 2014).

⁷¹ Por ejemplo, tal y como explicaba Pablo Martínez, una estrategia que han desarrollado ha sido la de ponerse a trabajar con el Colegio Público Beato Simón de Rojas, próximo al CA2M, por medio de una residencia anual de un artista. Empezaron con Lili Harman, después estuvieron con *La Sonidera* durante el año 2013 y en 2014 estuvo Pilar Álvarez. Otra estrategia fue la de continuar la búsqueda de colectivos. “Ahora estamos trabajando con *Rompe el Círculo*, con los que hemos hecho el huerto en la terraza del CA2M y también estamos haciendo el curso de *Transiciones postcapitalistas*, que nos está yendo muy bien. Poco a poco han ido surgiendo relaciones que nos entroncan más”. Asimismo, han desarrollado un programa orientado a jóvenes, que según Martínez, “es fundamental porque vienen principalmente adolescentes de Móstoles” (Entrevista a Pablo Martínez, 6 de febrero de 2014).

5.2.3.2. La paradójica situación laboral de las educadoras del CA2M. Trabajar a pleno rendimiento dentro de la estructura institucional bajo la figura del falso autónomo.

El director, a la hora de valorar el trabajo llevado cabo por las profesionales del DEAP, se muestra satisfecho y aprecia la labor que realizan de forma muy positiva. En la entrevista mantenida con él en el marco de esta investigación declaraba: “En España hemos reflexionado poco sobre educación en museos y sobre lo que se puede hacer desde la institución y yo creo que el resultado de lo que se está haciendo aquí es extremadamente positivo”. No obstante, al ser preguntado por la realidad laboral en la que las educadoras del CA2M, desempeñan esta tarea de reflexión, Barenblit se mostraba consciente de su fragilidad y señalaba como culpable de ello a la maquinaria administrativa y los límites que esta impone, pues su única forma legal de contrato es el funcionariado. “Cualquier otra fórmula se tiene que buscar. Mi función aquí es que todo eso funcione de la mejor manera posible”. Barenblit advierte que, aunque la distancia en cierto modo ha sido una ayuda a la hora de tener más autonomía, las herramientas administrativas que disponen en esa institución son limitadas:

Desde su punto de vista, las políticas en cultura han fallado estrepitosamente en toda Europa, en tanto que han perpetuado fórmulas de contratación que están absolutamente desterradas de la actividad económica. Tú no le puedes ofrecer a un obrero del metal las condiciones que existen en cultura. Pero ni de broma. Y sin embargo en cultura, en toda su extensión, se le da una carta de normalidad absoluta (Entrevista a Ferrán Barenblit, 6 de febrero de 2014).

A la hora de valorar su propia situación dentro del CA2M, las educadoras del DEAP se muestran tajantes: “Llevo más de cinco años trabajando de falsa autónoma” (Entrevista a Victoria Gil- Delgado, 4 de abril de 2014). Para Carlos Granados, si bien la precariedad puede ser entendida desde muchos lugares, hay un aspecto fundamental que tiene que ver con el hecho de que están trabajando en una institución sin ningún tipo de contrato. Tal y como me decía esta educadora, la situación en la que ejercen sus propio trabajo es “de precariedad es total y de alto riesgo en muchísimos sentidos”. Además tienen establecidas toda una serie de relaciones de colaboración con otros agentes cuya situación es aun más inestable y la imposibilidad de poder transformar la precariedad de esa gente supone para ellas “muchísimos problemas, muchísimas dudas, muchísimas crisis”. Después está, como me decía, “todo el tema de la productividad en un espacio institucional”. Aun así, a pesar de la fragilidad de sus puestos de trabajo y las controversias o dudas que les genera esa

situación, estas educadoras valoran de forma positiva la excepcionalidad que supone el hecho de poder desplegar un trabajo que es valorado de forma positiva desde el ámbito de la institución. De hecho, teniendo en cuenta la relación que se establece con los otros departamentos y el papel que juega la educación dentro de la institución, Carlos Granados me decía que considera que están en “un espacio privilegiado”.

No se, nuestra función aquí es muy extraña. No pensamos demasiado en esto porque nuestro papel, nuestra forma de pensar las cosas, no va por ahí. Pero si, (...) la educación está muy maltratada en todos los aspectos. Aunque yo no lo haya vivido aquí, yo se que todos los departamentos de educación están relegados a un tercer o un cuarto plano y eso como que en realidad supone muchísimos problemas para la institución y su trabajo con el espectador, de qué manera se posiciona, etc. Es complicado. Todos los días vemos las noticias de compañeras que han tenido que denunciar o que han sido echadas a la calle y está la impotencia de sentirse ante un vacío absoluto y total. (...) Además, si antes se planteaba la posibilidad de cambiar las cosas, ahora ese pesimismo, totalmente justificado, es mucho mayor. La sensación es que si hay algo prescindible dentro de una institución es el departamento de educación (Entrevista a Carlos Granados, 25 de febrero de 2014).

El departamento de educación anunciaba en su programación para el curso 2013-2014 su intención de sacar “en primavera” una publicación, “fruto de una toma de conciencia por nuestra parte de la responsabilidad de dar visibilidad a nuestras prácticas y contribuir con ello a la pequeña historia de la educación artística en España. Siempre discontinua, invisibilizada y precaria”⁷² (Programa educativo CA2M, 2013-2014). Al preguntarle por esa precarización, el responsable del DEAP afirma que en la institución se implementó en su origen un modelo totalmente neoliberal, en el cual la administración decidió externalizar servicios como seguridad, azafatas o limpieza, de manera que en esa situación entran en juego empresas que ganan concursos a la baja, con condiciones cada vez más precarias para todos los empleados. Explicaba también que la educación en este centro, en un principio se contempló también como un servicio externo hasta que llegó Ferrán Barenblit a la dirección y prefirió que hubiese un Departamento de Educación y Actividades Públicas. Barenblit entonces contó con Pablo Martínez para que se hiciera cargo de ese puesto y juntos decidieron que no hubiese ninguna empresa sino microempresas, es decir, autónomos, porque esa era la única fórmula que permitía la administración. “Yo soy autónomo. Has visto toda la responsabilidad que tengo a todos los niveles y soy autónomo. Todos somos autónomos, sí. En nuestro caso, más falsos autónomos

⁷² Cabe señalar que a fecha de hoy, junio de 2015, esta publicación aun no ha visto la luz.

que Carlos, Vito o yo que nos pasamos aquí todo el día, que firmamos programas, etc.”

Ferrán es el director del centro. Pero ahora, no depende absolutamente de él. Esto es una oferta pública que lleva congelada un montón de años. Es una cuestión muy compleja en la que hay veces que Ferrán ha peleado porque hubiese personal laboral, pero tampoco sé hasta cuánto. Yo no he estado en esas peleas. (...) Ahora, que no es una cuestión como en el pasado en el que los educadores éramos los precarios. Ahora esta precarización se ha extendido a todos los ámbitos de la institución cultural. Entonces todos somos autónomos. Ahora hay un procedimiento abierto en el que gran parte del personal ha demandado a la Comunidad de Madrid y están en procesos de juicio para reclamar su situación contractual, que es legítima, claro (Entrevista a Pablo Martínez, 6 de febrero de 2014).

Trabajar como falsas autónomas como lo hacen estas trabajadoras, implica que sus derechos son reducidos al mínimo. A pesar de hacer un trabajo estructural dentro de la institución, se encuentran absolutamente desprotegidas. Trabajan como si lo hicieran por cuenta ajena, supeditando su tiempo, horario, estructura de trabajo, tareas, etc. a la organización, pero sin poder disfrutar de ningún derecho asociado a convenio (ni vacaciones, ni días de asuntos propios, etc.). Además, la administración no tiene que pagar las cuotas de la Seguridad Social, ahorrándose costes, y puede despedir al trabajador de forma fulminante sin preaviso, sin presentar justificación alguna y por supuesto sin pagarles un finiquito y sin derecho a percibir una prestación por desempleo. Sin embargo, Pablo Martínez me decía que, tras una situación de precariedad en otra institución en la que había estado trabajando como falso autónomo, sabía que su situación contractual al entrar a trabajar en el CA2M también sería esa y que tenía que hacer lo posible para que eso no le afectase “porque el sistema administrativo no permite otra cosa”. Tras analizar sus palabras, uno tiene la sensación de que Pablo Martínez ha adoptado una cierta actitud de resignación.

Hay una súper estructura administrativa que es apisonadora y que por mucho que a ti te parezca súper importante tu plaza laboral, hay una cosa macro política en la que... primero, eres un educador de museo que no interesa a nadie. (...) es una cosa muy perversa. Entonces, lo que tuve muy claro desde el principio es que si no cobraba en cuatro meses, lo que no quería era quemarme por eso y por otras cosas que son inevitables. Entonces he intentado que fuese un aprendizaje que tuviésemos en el departamento, aunque eso no ha desactivado el que haya gente del departamento que haya hecho una demanda legal a la Comunidad de Madrid. Tenemos unos derechos y si mañana cualquiera de nosotros demanda... Yo llevo cinco años aquí, ¡este será el sexto! O sea, ¡cualquier juez lo ve! ¡Es de manual! Son juicios que no se pierden,

porque además está súper probado (Entrevista a Pablo Martínez, 6 de febrero de 2014).

Sin duda, esta situación no es sino el reflejo de las contradicciones y ambivalencias que se dan ante las condiciones de precarización del trabajo cultural como un proceso impuesto desde fuera sobre los sujetos y de la precariedad como una condición que en ocasiones es autoimpuesta e interiorizada por los sujetos de la producción cultural, como parte de algo a lo que Isabel Lorey (2006) se refiere como subjetivación del sujeto o autoinstitución dentro del sistema de normas dado, fundamentada en experiencias de miedo al “si no lo haces te quedas fuera”. En el contexto de la gubernamentalidad, los sujetos están sometidos a una serie de normas sociales invisibles y simultáneamente están dotados de agencia. Son libres, pero solo hasta un cierto punto. Como señala Lorey (ibíd.) “esta libertad es al mismo tiempo condición y efecto de las relaciones de poder liberales, es decir, de la gubernamentalidad biopolítica”. Se trata de la paradójica situación de (auto) gobernarse, controlarse, disciplinarse y regularse y en definitiva ser libre, participando de forma continua en la (re)producción de las condiciones de gubernamentalidad neoliberal, que en realidad es estructural, afecta a la sociedad entera y en pocos casos se basa en la libre elección.

5.2.4. Las Lindes.

En un artículo publicado en 2011 en el que daba cuenta del trabajo desarrollado desde el ámbito de la educación en el CA2M, Pablo Martínez hacía referencia a la urgencia y necesidad de repensar la educación que, desde los inicios en esa área del centro, experimentaron “ante la coyuntura histórica de enorme crisis, deterioro progresivo de lo público y desgaste emocional”. En este sentido, decía que quizá, “por todo ello, ahora más que nunca nos sentimos en la necesidad de luchar contra cierta inevitable sensación de impotencia para abordar nuestro quehacer diario” (Martínez, 2011a, p.13). Seguramente, todos esos argumentos fueron los que condujeron al responsable del departamento educativo del Centro a impulsar un proyecto como *Las Lindes*, pocos meses después de su incorporación al centro en el año 2009. De hecho tal y como lo explicaba en otro artículo el propio Martínez, esta iniciativa nació de la necesidad de “generar un espacio de encuentro para pensar y debatir en común sobre la educación con otros agentes de la cultura: artistas, profesores, educadores sociales y todo aquel implicado en procesos educativos” (Martínez, 2011a, p.19).

Para llevarlo a cabo, el recién nombrado responsable de Educación y Actividades Públicas buscó alianzas y se puso en contacto con Marta de Gonzalo y Publio Pérez Prieto, dos artistas visuales y educadores de secundaria con los que ya había trabajado un tiempo antes en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Pablo Martínez se reunió con ellos y les hizo una propuesta inspirada en un programa sobre educación de la radio alemana llamado *Problemas educativos actuales*, en el que, entre 1959 y 1969, al menos una vez al año, participaría Theodor Adorno junto a otros pensadores como Hellmut Becker y Gerd Kadelbach⁷³. La idea de Martínez era poner en marcha una línea de trabajo estable en el CA2M, a partir de la cual, todos los meses pudieran reunirse una serie de agentes para hablar de educación en general, generar un archivo sobre prácticas educativas críticas y dar visibilidad a algunos proyectos pedagógicos transformadores, ya que, “de otro modo, no tendrían espacios de representación más allá del que enmarca el aula o el espacio concreto de trabajo” (Martínez, 2011a, p.19).

A partir de ahí, estas tres personas reelaboraron un poco más la propuesta y, considerando que para llevar a cabo una investigación necesitaban ampliar el grupo, Marta de Gonzalo y Publio Pérez contactaron con Cristina Vega, una profesora universitaria, investigadora y activista y se llamó a Virginia Villaplana, artista e igualmente docente universitaria, con quien Martínez había trabajado en el Museo Reina Sofía elaborando un proyecto educativo para la exposición *Cárcel de amor*, que ella había comisariado. Todas ellas se constituirían como el grupo motor del proyecto.

En cuanto al nombre de la iniciativa, según me comentaron algunas de sus integrantes, el espíritu fue disponer de un título poético que rehuyese de siglas y de nombres demasiado fríos o técnicos tipo: *Grupo de acción pedagógica* o *grupo experimental*. “Nos gustaba la idea de estar entre la práctica cultural, el activismo a veces, la pedagogía... Son territorios que a nosotros nos interesan y creo que el perfil de todos los que estamos el grupo es bastante ese, precisamente” (Entrevista a Publio Pérez Prieto, 27 de marzo de 2014). *Las Lindes*, era una forma de nombrar el estar entre dos campos comunicados entre sí, que la estructura cultural y educativa tiende a entenderlos como espacios muy jerarquizados estancos y desconectados completamente. “A nosotros nos parecía muy interesante ocupar ese espacio intermedio, pues invitaba a que fuera un lugar inclusivo para distintas concepciones y prácticas educativas y artísticas” (Entrevista a Marta de Gonzalo, 27 de marzo de 2014). “*Las Lindes* es ese lugar liminal entre un dentro auto-contenido y todo lo que

⁷³ La compilación de ese programa acabaría dando lugar posteriormente al texto *Educación para la Emancipación*.

está pasando. Explorar las lindes es una forma de decir que esos bordes no están definitivamente constituidos y no deberían desde luego estar cerrados” (Entrevista a Cristina Vega, 21 de marzo de 2014).

A la hora de pensar en la programación de la iniciativa, el responsable del DEAP explicaba que no les convencía el formato congreso. “Con el giro educativo había habido un montón de congresos a los que ibas y decías: la verdad es que, ¿qué he sacado en claro yo de aquí?” (Entrevista a Pablo Martínez, 6 de febrero de 2014). Por eso, siguiendo la idea del programa de radio alemán antes aludido, el grupo motor acordó celebrar periódicamente una serie de encuentros abiertos a la participación de docentes, artistas, estudiantes e interesados en la educación. Concretamente, al tener un carácter de actividad pública y contar con el apoyo institucional, estas sesiones se llevarían a cabo en el CA2M, durante un tiempo ilimitado, el segundo jueves de cada mes, siguiendo el ritmo que marca el curso escolar.

Se decidió entonces también que la asistencia a estos encuentros sería voluntaria, por lo que no se pediría a nadie un compromiso al respecto. En ellos se trabajarían “textos indispensables de las pedagogías críticas”, se presentarían y analizarían distintas prácticas artísticas y educativas llevadas a cabo a nivel nacional e internacional y se difundirían y harían accesibles materiales experimentales susceptibles de ser empleados como recursos didácticos en ámbitos educativos tanto formales como no formales. Asimismo, las reuniones servirían para colectivizar, compartir experiencias que cada uno había ido viviendo por separado, plantear debates y propuestas en torno a la generación de nuevas estrategias y la reformulación de prácticas educativas que empleasen la comunicación audiovisual. Todo ello partiendo del “entendimiento de la educación como un proyecto cultural, social y, por tanto, colectivo, para atisbar un futuro aún no resuelto que podemos atrevernos a imaginar” (Martínez, 2011a, pp.19-20). Igualmente, de forma paralela a todo esto, uno de los propósitos era construir “un archivo relacional de proyectos, materiales, documentos y recursos que se pondrían al servicio de todos los interesados” (Programa educativo CA2M, 2009-2010, pp. 28-29).

En el programa del curso 2011-2012 se explicitaba precisamente que lo fundamental para este proyecto era poder desarrollar estrategias que se extendiesen en el tiempo, “más allá del diseño e implementación de actividades puntuales”, con el fin de poder hacer frente a las imposiciones de la mercadotecnia cultural. En este sentido, se aludía a la importancia que tiene la dimensión temporal para la generación de complicidades, activación de sinergias e inquietudes compartidas que requieren los procesos educativos (Programa educativo 2011-2012, pp. 48-49). El fin de todo esto

era generar, a largo plazo, una comunidad educativa ligada al Centro, orientada al desarrollo de “prácticas educativas innovadoras relacionadas con la enseñanza artística y el pensamiento contemporáneo y la creación actual”.

Ya en la presentación de la primera de las sesiones abiertas, celebrada el 8 de octubre de 2009, Publio Pérez Prieto había detallado en qué consistía esta idea de comunidad educativa, aludiendo a esta como “antídoto” con el que hacer frente al “efecto quemado que hay en el profesorado, especialmente en secundaria”, provocado por la frustración de muchos docentes al no poder llevar adelante el deseo de renovación de sus procedimientos y metodologías. Por lo tanto, la idea de estas sesiones era compartir y generar espacios compartidos a partir de los cuales poder pensar conjuntamente sobre todos estos asuntos. Además, Publio Pérez destacaba que la idea era trabajar presencialmente, “porque somos seres humanos y tenemos la necesidad de mirarnos a la cara y comunicarnos”. En este sentido, la pretensión era “trabajar desde lo local para generar cursos de formación e irlos abriendo desde la comunidad de Madrid sur, que tradicionalmente ha sido muy militante y muy potente, a otras redes cercanas” (CA2M1, 13 de noviembre de 2009).



Figura Nº 3. *Las Lindes*. Sesión del 12 de enero de 2012 en el aula del Centro de Arte Dos de Mayo (CA2M).

Cristina Vega, confirmaba esta idea cuando explicaba que la voluntad de generar comunidad tenía que ver con la construcción de un espacio y un tiempo en común desde el cual compartir los malestares ante las condiciones de maltrato institucional, falta de recursos, precariedad en los contratos y aislamiento en las que los docentes estaban desarrollando su trabajo. Algo que, desde su punto de vista, es muy similar a las formas organizativas de la primera ola del feminismo. “Si tu piensas en el modelo de organización del primer feminismo, te das cuenta de que está compuesto por mujeres que están aisladas en sus hogares y que empiezan los grupos de autoconciencia a partir de una idea de compartir unos malestares que están ahí” (Entrevista a Cristina Vega, 21 de marzo de 2014).

Por todo ello, considero que este proyecto se ubica dentro de una corriente más amplia, desarrollada en la última década en el campo cultural y artístico, denominada giro educativo. Esta corriente, como señalan autores como Nato Thompson (2010), Carmen Mörsch (2011a), Eszter Lázár (2012), Claire Bishop (2012a) o Nora Sternfeld (2012), entre otros, ha estado marcada por la proliferación de numerosas iniciativas artísticas y comisariales que parecen querer explorar nuevas formas de resistir al ritmo de la economía neoliberal de la información y el conocimiento al que se está sometiendo a la educación, mediante el uso de métodos pedagógicos discursivos que parten de la potencialidad de individuos y colectivos, con la finalidad de ser emancipadores⁷⁴.

Sin embargo, el responsable del DEAP del CA2M, Pablo Martínez, durante la entrevista mantenida en el marco de esta investigación, señaló no estar muy de acuerdo con que el trabajo que se estaba desarrollando en *Las Lindes* tuviera que ver con el giro educativo. “Soy escéptico. Es un sí, pero no”:

Sí que es cierto que hay una coincidencia cronológica o temporal con la eclosión del giro educativo a nivel internacional y el que yo comience a trabajar aquí. Sin embargo no creo que el trabajo que estamos desarrollando aquí responda al seguimiento de una moda. En mi caso por ejemplo, cuando empiezo a trabajar aquí lo hago con una experiencia detrás y con ciertas frustraciones de haber trabajado en el ámbito de la educación en una gran institución. Cuando tengo la posibilidad de trabajar en un proyecto mayor lo desarrollo. Pero no porque esté dentro de una corriente internacional que entienda que la educación tenga que pasar a tener un papel central. (...) Yo he leído mucho sobre el giro educativo en las muchas publicaciones que han surgido en

⁷⁴ En el capítulo 4.1. *El giro educativo en la práctica artística y el comisariado* se aborda este asunto y se ofrecen algunos ejemplos de manifestaciones que, en este sentido, han tenido lugar sobre todo en la última década.

torno a esta cuestión, en las que si que hablan de Bolonia, etc. y no podemos ser tan ingenuos de pensar que no tenemos nada que ver con este giro que no es solo educativo sino también de producción inmaterial en las instituciones culturales. (...) Yo ya sé que no puedo ser tan ingenuo de pensar que nuestro director no tuviese en mente... pero él venía de una experiencia personal anterior en el Santa Mónica donde algo que también le reclamaban era tener un impacto en la comunidad que él no estaba teniendo. Entonces yo creo que el viene con esa experiencia, se encuentra con alguien traumatizado que soy yo, por cómo terminé en mi anterior trabajo, y surge un espacio en el que la educación puede tener cierta potencia y visibilidad (Entrevista a Pablo Martínez, 6 de febrero de 2014).

Ante este comentario, mi respuesta fue que aun siendo consciente de que las etiquetas siempre son complicadas y por lo general, hacer encajar a algo en ellas suele presentar numerosos problemas, la principal razón por la cual incluía a este caso dentro del fenómeno de giro educativo en el contexto español es que intuyo que el hecho de que el CA2M decidiera acoger una *Universidad popular* o un programa como *Las Lindes*, con el protagonismo y la relevancia que estos proyectos tienen en este centro, no me parecía ajeno a la reactivación o a la creación de nuevos espacios de debate y reflexión en torno a modelos de educación alternativos y críticos que, de forma simultánea, se están dando en numerosos espacios artísticos.

Como señala Javier Rodrigo (2010), una de las formas más comunes en las que se ha manifestado este giro, ha sido a través de un tipo de propuestas artísticas y comisariales que se han constituido como plataformas educativas auto-gestionadas o como universidades libres, autónomas, nómadas o invisibles, que suelen trabajar dentro de centros y/o en colaboración con movimientos sociales, posicionadas como iniciativas alternativas, disidentes, antagónicas, con la voluntad de hacer frente a las reglas del mercado. En este sentido, *Las Lindes*, aunque no un proyecto comisarial, si incorpora la dimensión artística como un elemento fundamental del espacio de debate, autoformación y resistencia que pretendían configurar. De hecho, dicen ubicarse precisamente en esa frontera entre el arte y la educación por considerar que se trata de un lugar lleno de posibilidades a la hora de trabajar en torno a distintas concepciones y prácticas educativas y artísticas.

Esta actividad pública desarrollada a largo plazo en el CA2M, como veremos a continuación, ha ido experimentando toda una serie de tensiones y controversias que son comunes a otras iniciativas desarrolladas en los últimos diez años en el campo del arte y el comisariado y que, como ella, se han basado en la búsqueda de espacios y

prácticas de educación alternativa, frente a la reestructuración y reorientación de los sistemas escolares hacia el mercado y la aplicación de categorías económicas en la práctica educativa y artística.

5.2.4.1. Tensión 1. Generar un proyecto para abordar los problemas de la educación, sin contar desde el principio con las educadoras del propio Centro.

Una de las primeras paradojas que con más frecuencia suelen darse en los proyectos del giro educativo tiene que ver con la relación que establecen con los profesionales de la educación en los lugares en los que se establecen. Al analizar un proyecto como *Las Lindes*, lo sorprendente es el hecho de que su principal impulsor, Pablo Martínez, responsable del DEAP, en el momento de crear un grupo motor con el que dar forma a su propuesta inicial, únicamente se pusiera en contacto con agentes externos, en su mayoría artistas, docentes de secundaria y universidad y excluyera, en ese proceso, a las educadoras del propio CA2M como sujetos válidos en la toma de decisiones.

Se estaba generando una propuesta en el CA2M concebida como antídoto, como resistencia ante los malestares provocados por el maltrato institucional, la falta de recursos, el aislamiento o la precariedad en los contratos que sufren las docentes en el sistema neoliberal y se estaba excluyendo de la toma de decisiones a una profesionales cuya relación laboral con la institución cultural en la que desarrollan su trabajo no es mucho mejor e igualmente responde al paradigma de la precarización de las economías creativas neoliberales. Unas trabajadoras que además, desarrollan sus labores en la permanente y difícil tensión entre la voluntad de generar pensamiento crítico y el riesgo de terminar haciendo el juego al sistema que cuestionan.

Si bien, como se ha señalado anteriormente, el diálogo era constante en el departamento y las educadoras estaban al tanto prácticamente de todo lo que circulaba por allí, el hecho de no formar parte del núcleo duro de la propuesta, impidió que estas profesionales hubieran podido intervenir en las negociaciones que marcarían el rumbo de esta iniciativa destinada a abordar cuestiones que no les eran en absoluto ajenas. Por lo tanto, no pudieron participar en la decisión de asuntos clave como por ejemplo el nombre del proyecto, los objetivos y la filosofía del mismo, la periodicidad de las reuniones, el perfil de las personas a las que se invitaría a participar, el tipo de dinámicas que se pondrían en funcionamiento, el rol de las

propias integrantes de ese grupo motor y el de los asistentes o la distribución de la partida presupuestaría destinada para el proyecto, entre otras cosas.

No obstante, cabe destacar que la presencia de las educadoras en las sesiones programadas por el grupo motor de *Las Lindes* fue constante desde el principio y, por lo que pudieron explicarme en sus entrevistas, esa iniciativa se convirtió para ellas en un espacio de formación y aprendizaje privilegiado. Tal y como contaban Carlos Granados y Victoria Gil-Delgado, algunos de los textos trabajados en el primer curso, como por ejemplo los de Bell Hooks, fueron fundamentales para establecer líneas de trabajo que desarrollaron posteriormente. Además, la influencia ejercida por *Las Lindes* en el trabajo de las educadoras, se dio también a la inversa. El cruce de temas entre un lado y otro se dio de forma permanente. Tal y como explicaba Yera Moreno, otra colaboradora del departamento que también intervino de forma habitual en las sesiones abiertas de *Las Lindes*, no era en absoluto casual que hubiese un eje importante relacionado con la idea de pensar con el cuerpo en todos los talleres llevados a cabo dentro del CA2M, y que al mismo tiempo, en *Las Lindes* se abordase esa cuestión con todo el tema de las pedagogías *Queer* (Entrevista a Yera Moreno, 19 de marzo de 2014).

También algunas de las integrantes del grupo promotor del *Las Lindes*, confirmaban esta idea al señalar que la buena relación entre el proyecto y la mediación de la institución. “Nosotros estábamos trabajando con la propia institución y el propio departamento de una forma muy consciente desde el principio, así que en esa ida y vuelta se ha generado un aprendizaje muy valioso” (Entrevista a Virginia Villaplana, 19 de febrero de 2014). “Yo creo que nos hemos retroalimentado mutuamente. *Las Lindes* es parte de la institución y parte de un entendimiento de la mediación mucho más abierta” (Entrevista Publio Pérez Prieto, 27 de marzo de 2014). Para Cristina Vega, las educadoras del CA2M, además de aportar juventud y muchas ideas, nutrían mucho al proyecto con su “afán de experimentación” precisamente “por pertenecer a un ámbito de la educación que tiene otras dinámicas y otros tiempos, distinto al del espacio de un aula regular” (Cristina Vega, 21 de marzo de 2013).

En este sentido, entiendo que los temas trabajados en las sesiones de lectura y el cruce de reflexiones y los debates surgidos entre los profesionales de la educación formal y las educadoras de este centro abrieran vectores de potencial transformación de uno y otro ámbito. La exploración de los modos en los que el vínculo entre el arte y la educación se pone en juego en contextos no escolares como los de un museo, un centro de arte u otro tipo de espacios menos formales, permitía repensar y abrir vías

de acción educativa desde o en relación con la escuela (Sánchez de Serdio, 2010a, p.48).

Como veremos más adelante, tanto las educadoras que forman parte del DEAP terminaron incorporándose al grupo motor de *Las Lindes*, después de que se generase un proceso de apertura de dicho grupo en el año 2012. Esto les permitió ser más activas en las tomas de decisiones que fueron dándose en el desarrollo de todos los procesos de trabajo subsiguientes. Lo mismo ocurrió tras la incorporación de otras artistas educadoras asiduas a las sesiones, como Yera Moreno, Eva Garrido o María José Ollero, que también colaboraban con dicho departamento en el desarrollo de los talleres en residencia llevados a cabo en escuelas próximas al Centro. La incorporación de todas ellas al grupo motor hizo que el flujo de ideas, aprendizajes, conocimientos, saberes generados en tanto en el proyecto de *Las Lindes*, como en el resto de actividades promovidas desde ese departamento que ya se estaba dando, pudiera ser aun mayor, si cabe.

5.2.4.2. Tensión 2. La imposibilidad de crear una comunidad educativa desde una posición de poder.

Como se ha señalado anteriormente, uno de los principales elementos a partir de los cuales se fundamentó la creación de un proyecto como este, tuvo que ver con el deseo de generar a largo plazo una comunidad educativa en torno al centro. Para lograr ese propósito, las personas integrantes del grupo motor consideraron celebrar una serie de sesiones abiertas orientadas al desarrollo de prácticas educativas innovadoras relacionadas con la enseñanza artística, el pensamiento contemporáneo y la creación actual. La idea era que tales sesiones tuviesen lugar en el Centro y se llevasen a cabo con una periodicidad mensual, a lo largo de todo el curso escolar.

La llamada a la participación se realizó por primera vez a través de la propia página web del Centro y del programa educativo del curso 2009-2010 impreso en papel, que podía obtenerse de manera gratuita dentro de la propia institución. Posteriormente, también se establecería una lista de distribución de correo, a la que podría agregarse quien quisiera y a través de la cual el grupo motor iría enviando información acerca de las dinámicas que había pensado para cada sesión. En la primera convocatoria recogida en el programa educativo, se decía que el proyecto estaba “dirigido a profesores de Educación Primaria y enseñanzas medias, profesionales de la

educación y todo aquel interesado en la enseñanza artística” (Programa educativo CA2M 2009-2010, pp. 28-29).

Igualmente, para las sesiones abiertas del primer curso 2009-2010, las integrantes del grupo motor decidieron llevar a cabo a una serie de lecturas compartidas en torno a una selección de textos clave de las pedagogías críticas, que servirían como punto de partida para establecer debates y generar dinámicas de trabajo. Además, “con la voluntad de diseñar una cartografía sobre educación y prácticas culturales” se propusieron dar a conocer distintas prácticas desarrolladas tanto en el ámbito nacional como internacional. Para ello, entre otras cosas se invitaría a diversos colectivos a presentar sus trabajos en sesiones monográficas (Programa Educativo CA2M curso 2009-2010, pp. 28-29).

De manera previa a la celebración de cualquier encuentro abierto en el CA2M, otra de las primeras medidas adoptadas por el grupo motor, fue encargar a una persona la grabación de las sesiones de lectura, debate y presentación de proyectos, con el propósito de “no rotarnos en un papel de secretariado, de toma de notas” (Entrevista a Marta de Gonzalo, 27 de marzo de 2014). La idea era obtener una serie de materiales documentales sobre los que poder volver para reflexionar y trabajar. Más adelante se tomó la decisión de difundir estas grabaciones en el blog del proyecto⁷⁵, las redes sociales y en la página web del CA2M, al considerar que estas podrían ser empleadas como recursos didácticos en ámbitos educativos, tanto formales como no formales.

En la sesión de presentación y apertura del curso, celebrada el 8 de octubre de 2009, el responsable del DEAP, daba a conocer estas ideas y, dirigiéndose a las asistentes a la convocatoria, anunciaba: “Nos hemos planteado este grupo de trabajo con el que queremos, para que tenga sentido, ofrecer materiales para que vosotros probéis tanto en el aula como en otros espacios educativos”. Además, para justificar el tipo de lecturas que tenían previsto utilizar en las sesiones posteriores, Martínez decía que lo que les interesaba era que la gente que acudiese “tuviera un marco teórico al que ajustarse con el fin de construir un vocabulario común sobre el que trabajar”. Del mismo modo, se decía que se invitaría a “colectivos que están trabajando y poniendo en práctica este tipo de pensamientos o metodologías” porque les parecía que eso sería “interesante para enriquecer y ver qué se puede llevar a cabo”. Igualmente,

⁷⁵ En la web del museo se dejó un espacio en el que irían subiendo los vídeos de las sucesivas sesiones. Asimismo se creó un blog: <http://surearse.blogspot.com> en el que se colgarían todos los textos y documentos interesantes para el grupo, con la finalidad de que aquellas personas que estuvieran interesadas en el proyecto estuvieran informadas, aunque hubieran faltado a alguna sesión.

señalaban que lo que querían era que el conjunto de participantes a las sesiones imaginara y crease materiales que se pudieran llevar a la práctica en el aula y que además elaborase fichas con las que discutir críticamente esos materiales y crear otros nuevos (CA2M1, 13 de noviembre de 2009).

Fueron nueve las sesiones⁷⁶ que siguieron a esta de presentación durante el primer año y en ellas se trabajaron diversos textos vinculados a las pedagogías críticas, emancipadoras y feministas, seleccionados previamente por el grupo motor. Era habitual que, de manera rotatoria, en cada uno de los diferentes encuentros mensuales, una de las integrantes del grupo motor se encargase de realizar una presentación introductoria. En ella se explicaban los motivos por los cuales se había procedido a la elección de esos textos y, con el fin de situar a las asistentes y dar comienzo a la discusión, una de las integrantes de este grupo motor ofrecía un extracto de la trayectoria vital de sus autores y un breve resumen del contenido de los mismos. En varias ocasiones, como por ejemplo en la sesión del 12 de noviembre del 2009, se llegaba incluso a repartir entre las participantes un diagrama que contenía aquellos temas que al grupo motor le parecían fundamentales para el debate y que previamente había extraído de los artículos (CA2M1, 13 de noviembre de 2013a). Virginia Villaplana, al ser preguntada por estas dinámicas las justificaba señalando:

Tal y como se estructuraban las sesiones al inicio, lo que se hacía era colgar los materiales que en dos semanas se trabajarían en una sesión abierta durante dos horas y media o tres horas. No había un guion en cuanto a cómo dirigir esa lectura. Lo que se estaba era nuestras lecturas sobre esos textos, pero estas tenían la misma validez que las de cualquier otro (Entrevista a Virginia Villaplana, 19 de febrero de 2014).

⁷⁶ En la primera de las sesiones que tuvo lugar el 12 de noviembre de 2009, se trabajó el texto "Educación para la emancipación" de Theodor Adorno. El 14 de enero de 2010, se procedió a la lectura de los capítulos *Abrazar el cambio. La docencia en un mundo multicultural* y *Establecer una comunidad docente. Un diálogo*, del libro de Bell Hooks *Teaching to Transgress. Education as a Practice of Freedom*. El 11 de marzo de 2010 se trabajaría el texto de Paulo Freire *La pedagogía de la esperanza* y el 13 de mayo, *El maestro Ignorante* de Jacques Ranciere. Otras sesiones fueron dedicadas a presentar el trabajo de algunos colectivos. Este es el caso de la llevada a cabo el 10 de diciembre de 2009, cuando acudió al CA2M *Donestech*, un grupo barcelonés de investigación en torno a las tecnologías de visualización, empleadas como proceso de autoaprendizaje, autoformación, conocimiento colectivo y género. El 8 de abril de 2010 se hizo una sesión dedicada a conocer el trabajo de análisis crítico de la televisión que desarrolla *Neokinok*, así como sus proyectos educativos relacionados con los medios audiovisuales. Hubo también una sesión que se salió un poco de lo previsto inicialmente por el grupo, surgida de la necesidad de conocer mejor el trabajo de quienes acudían a las sesiones abiertas de manera habitual. Para ello, *Las Lindes* lanzó una convocatoria proyectos educativos susceptibles de ser presentados en uno de las sesiones abiertas llevadas a cabo en el museo y de entre todas las solicitudes recibidas, el grupo motor escogió tres "porque podían generar mucho debate": un proyecto desarrollado por Santiago González en un curso de diversificación por en el IES Pablo Neruda de Leganés, el proyecto *Fuera de Formato*, llevado a cabo en el propio CA2M, presentado por la educadora Victoria Gil-Delgado y el trabajo del colectivo *Debajo del Sombrero*, presentado por Amanda Robledo. Esta sesión fue llevada a cabo el 11 de febrero de 2010 y, "con el fin de generar dinamismo", se presentaron estos proyectos a partir de 5 preguntas elaboradas por todos las participantes, incluido el grupo principal, en torno a la motivación y consecuencias del proyecto (CA2M1, 13 de noviembre de 2013b).

Aunque en la última sesión se hizo un balance del curso y, entre otras cosas se discutió la posibilidad de construir una herramienta de uso colectivo que permitiera completar las sesiones de trabajo recogidas en los videos, por lo general, el grupo motor de mostraba satisfecho con el recorrido realizado hasta entonces. Por lo general, las integrantes del grupo motor celebraban los aspectos del proyecto, dejando intactos algunos de los problemas y contradicciones relacionados con la distribución del poder (Bishop, 2004). Por ejemplo, Marta de Gonzalo decía estar “muy contenta” con el modo en que se habían desarrollado las sesiones de lectura: “han sido sesiones en las que ha habido participación más allá de nosotros”. También Virginia Villaplana se expresaba de forma similar: “lo que se ha producido en *Las Lindes* con las lecturas expandidas a mi me ha parecido muy potente. No solo el hecho de traerlas a un debate de hoy en día sino colectivizar la lectura” (CA2M1, 14 de noviembre de 2013a).

El curso 2010-2011 se inauguró con un encuentro celebrado el 14 de octubre de 2010, en el cual las componentes del grupo motor expresaron que el buen funcionamiento de el primer ciclo de reuniones les había animado, no solo a continuar adelante con el proyecto, sino a transformar esas sesiones de lectura, presentación de proyectos y discusión, en sesiones con un carácter más práctico. Entonces anunciaron que, aunque se seguirían realizando algunos encuentros similares a los del curso anterior⁷⁷, la propuesta para los siguientes meses era llevar a cabo una investigación colaborativa, que buscaba pasar de la teoría a la práctica. Tal y como señalaba Virginia Villaplana, este proceso de indagación supondría el desarrollo de determinados experimentos y la auto-observación, dentro de los diferentes ámbitos de trabajo educativo de cada una, “de las pequeñas cosas, de lo mínimo, de los mecanismos que incluso quedan ocultos”. Eso exigía que tanto las integrantes del grupo motor como las participantes, a partir de unas tareas establecidas previamente en las reuniones abiertas de *Las Lindes*, analizaran sus prácticas diarias y prestaran atención a cómo las estaban llevando a cabo, registrando esas observaciones en una especie de diario o de cuaderno de campo (CA2M1, 14 de noviembre de 2013c).

⁷⁷ Marta de Gonzalo explica que se llevarían a cabo sesiones de lectura como en el curso anterior, pero que en lugar de girar en torno a fragmentos o textos de un autor, se habían propuesto para ese nuevo curso que las sesiones girasen en torno a distintos temas. La idea era hacer una especie de lectura comparada sobre estas temáticas y para ello se seleccionarían fragmentos de textos de distintos autores. Asimismo explicaba que al grupo motor le interesaba que hubiera también alguna sesión para compartir materiales y experiencias pedagógicas. (CA2M1, 14 de noviembre de 2013c).

Se dijo entonces que para establecer los ejes de esta investigación, se habían retomado los conceptos “emancipación/adaptación, autoridad, imaginarios experimentales y las experiencias como lugares de aprendizaje”, del taller realizado en una de las sesiones abiertas del curso anterior, celebrada el 17 de abril de 2010⁷⁸. A partir de esas indicaciones, al final de esta primera reunión del curso 2010-2011, se dedicaron unos minutos a diseñar, entre todas las asistentes, las tareas de observación sobre sus prácticas educativas cotidianas que irían realizando a lo largo de ese mes y que podrían en común en la siguiente reunión (CA2M1, 14 de noviembre de 2013c). Cabe destacar también que, en dicha sesión, Cristina Vega advirtió que lo que había presentado el grupo motor era una propuesta de investigación para no empezar de cero y expresaba el deseo del grupo de cambiar algunas de las pautas de trabajo. Vega señalaba que la intención del grupo ese año era “pugnar todo lo posible para romper la cosa de nosotras, como grupo de propuesta y el resto”. Asimismo reconocía: “a nosotras nos cuesta como promotoras de *Las Lindes*, pero, como en toda comunidad, la idea es que la comunidad construya y gestione el espacio” (CA2M1, 14 noviembre de 2013).

En la segunda sesión llevada a cabo un mes más tarde, siguiendo las directrices marcadas por el grupo motor, las personas allí reunidas se dividieron en dos grupos para dialogar en torno a las observaciones que cada cual había ido realizando en su ámbito de trabajo. Sin embargo, algo ocurrió entonces para que Pablo Martínez diese inicio a la cuarta sesión⁷⁹, celebrada el 13 de enero de 2011, diciendo que se tenía la sensación de que no se estaban cubriendo las expectativas fijadas al inicio del curso. El responsable del DEAP comentaba entonces que, desde el grupo motor de *Las Lindes*, habían notado que se había producido algo en las sesiones que había llevado a que fueran desinflándose muchas de las cosas buenas que tenían *Las Lindes* el curso anterior. El proceso de investigación que habían puesto en marcha no estaba funcionando como esperaban, ya que no estaban obteniendo respuestas por parte de los participantes. Asimismo, el número de asistentes había ido disminuyendo paulatinamente y la discontinuidad y alternancia de las personas a la hora de acudir a los encuentros imposibilitaba hacer un verdadero seguimiento de los procesos de

⁷⁸ En aquel encuentro, partiendo de unas preguntas elaboradas por el grupo motor, las asistentes reflexionaron y debatieron sobre sus propias prácticas educativas, proyectos, inquietudes y problemas, con el objetivo de conocerse más entre sí y establecer unas líneas de trabajo común, que pudieran servir “para agenciarse de todo lo que se estaba trabajando en las reuniones de *Las Lindes*” (CA2M, 14 de noviembre de 2013a).

⁷⁹ La tercera sesión, supuso un paréntesis en este proceso, pues estuvo dedicada a la lectura y discusión en torno a fragmentos de varios textos relacionados con las pedagogías libertarias⁷⁹, seleccionados por el grupo motor.

experimentación en el aula y cumplir así con los objetivos propuestos. “A lo mejor, no todo el mundo que estaba acudiendo a *Las Lindes*, estaba interesada en hacer esto. Ha sido una decisión que quizá ha sido tomada, más unilateralmente por parte de nosotros cinco y que no ha tenido una verdadera respuesta en la gente”, decía Martínez en esa sesión (CA2M1,15 de noviembre de 2013a). No obstante, Marta de Gonzalo, durante la entrevista mantenida con ella, señalaba:

La idea de la investigación no se nos ocurre a nosotros cinco. Se nos ocurre, no solo de los debates y de la charlas que están grabadas, sino de lo que se habla y sucede una vez se cierra la sesión y nos vamos a tomar una caña en la cafetería de enfrente. Ahí se que había en principio unas ganas y se nos comunicaba que había esa demanda. O sea, que no es algo que surja exclusivamente del planteamiento de alguno de nosotros cinco, sino que daba respuesta a una cierta transmisión de necesidades por parte de otra gente que estaba participando en *Las Lindes* (Entrevista a Marta de Gonzalo, 27 de marzo de 2014).

El caso es que, de forma paradójica, se trataba de una investigación en la que se abordarían cuestiones como emancipación/adaptación, autoridad, etc. y, aunque se indicaba que se trataba de una propuesta abierta, el diseño de la investigación había sido realizado por el grupo motor y el ritmo marcado en las sesiones imposibilitó que se diera una negociación de las condiciones con aquellas personas a las que se pretendía involucrar. Por lo tanto, en el planteamiento de ese proyecto no se había valorado y discutido ni el papel, ni las necesidades o las posibilidades concretas de las participantes a la hora de llevar a cabo la investigación. El grupo motor de *Las Lindes*, no estaba teniendo en cuenta que desarrollar un proceso colectivo como el que se estaban proponiendo poner en marcha, es una tarea que requiere mucha constancia, esfuerzo, dedicación y, sobre todo, compromiso. En este sentido, si lo que pretendían era que otras personas formasen parte de ese proceso, debían haber generado un espacio previo de discusión, en el que toda la gente interesada en participar, hubiera tenido la capacidad de proponer, discutir, diseñar las condiciones de esa investigación y su rol dentro de ese proceso, de igual a igual, sin distinción, estableciendo además un mínimo pacto, de compromiso con la propuesta.

Por otra parte, las personas que allí se encontraban decidieron seguir de forma pasiva las pautas que les veían dadas, sin mostrar en exceso ningún tipo de controversia. La única forma evidente en la que los asistentes expresaron su aceptación o disconformidad con la propuesta fue a través de su asistencia o no a las siguientes sesiones. Y este marcador indicaba que claramente algo estaba fallando. Aunque

podían solicitar su no aparición en las imágenes, es posible que el hecho de que las sesiones se estuvieran grabando en video, pudiera cohibir en algún momento a los participantes de *Las Lindes* a la hora de plantear una posición antagónica o conflictiva.

El caso es que, en la sesión del 13 de enero de 2011, Publio Pérez Prieto reconocía la situación al señalar: “Igual que nosotros cinco hablamos de estas cosas, deberíamos hacer sentir a todos que pueden proponer. Ese era uno de los objetivos de este año y de momento no lo estamos consiguiendo” (CA2M1, 15 de noviembre de 2013b). La crisis generada con toda esta situación, reveló que la comunidad educativa que el grupo motor de *Las Lindes* se había propuesto construir, no se estaba dando tal y como la habían pensado. Esto llevó a que sus cinco componentes evidenciaran públicamente y compartieran de manera reflexiva sus más que razonables dudas al respecto. El propio Pablo Martínez me decía que quizá había pecado de ingenuo: “Claro, es que, ¿qué es una comunidad?. Yo sí que creo que hemos creado distintas comunidades en distintas actividades, pero claro, la comunidad como un todo... Quizá ahí era muy autoritario, en el sentido de proyectar cómo quería que fuese”. Explicaba entonces que la intención inicial era acercarse a algo que se da en el contexto anglosajón y que “quizá aquí tenemos muy idealizado”, que tenía que ver con cierta relación de los museos con las escuelas, a partir de la cual los profesores proponen proyectos. “Pensábamos que hacer una reunión al mes podría hacer que surgiesen cosas mucho más permeables con la institución, en el sentido de cómo un colegio puede ir transformando tu programa educativo porque hace que entren en la agenda nuevos problemas que tú no tenías previstos” (Entrevista a Pablo Martínez, 6 de febrero de 2014).

El caso es que el grupo motor trató de analizar qué posibles elementos impedían el buen curso de su propuesta y concluyó que todo aquello tenía que ver con la relación que se había establecido entre el grupo motor y el resto de participantes. Tal y como me decía Pablo Martínez en su entrevista, “conviene estar alerta para darse cuenta de en qué momento tú estás alimentando cierta frustración de algo y te estás dejando otro tipo de trabajo más positivo con el que tienes que seguir trabajando”. Sin embargo, a pesar de que el responsable del DEAP y principal impulsor del proyecto reconocía la existencia de esa relación de poder, se excusaba señalando que, en realidad, esta se daba por la falta de compromiso real de los participantes:

El primer año estuvo bastante cerrado en cuanto a textos, pero en cinco años sí que se han abierto. Sin embargo, eso de decir: “enviadnos el texto que queráis”, es como muy ingenuo también. Puede que alguien lo haga, pero tienes que activar mecanismos de participación mucho más sofisticados. Si de verdad quieres que alguien te traiga unos textos tienes que activar unos procesos que sean un poco más elaborados o pensados. Eso de: “Oye, que quien quiera tiene el espacio para hacer lo que quiera”. Pues a veces viene gente para hacer lo que quiere, pero la mayor parte de las veces no (Entrevista a Pablo Martínez, 6 de febrero de 2014).

También Marta de Gonzalo, en su entrevista, expresaba la frustración que les había generado la imposibilidad de “soltar posición de poder dentro del desarrollo de *Las Lindes* y no ver la manera de poder hacerlo, porque no había personas con tiempo o disponibilidad suficiente como para asumir esa tarea” (Entrevista a Marta de Gonzalo, 27 de marzo de 2014). A Virginia Villaplana le daba la sensación de que había una cierta pasividad y comodidad por parte de los participantes, lo cual no le paría nada bien, porque ella también iba a aprender. “Todos íbamos a aprender” (Entrevista a Virginia Villaplana, 19 de febrero de 2014). Yera Moreno, que entonces asistía como participante habitual a las sesiones, me confirmaba esta idea al explicarme lo cómodo que era para los participantes no tener que tomar decisiones, que otras personas propusieran un texto, y que, sobre eso, se abriera el debate. “Ellos querían romper con eso y se encontraban con que no era tan sencillo, yo creo que por la propia disposición que teníamos quienes íbamos ahí” (Entrevista a Yera Moreno, 19 de marzo de 2014).

Por lo visto, las integrantes del grupo estaban deseando repartir responsabilidades entre el resto de personas, pero nadie quería o podía asumir esa labor. Sin embargo, yo creo que un elemento que estaba siendo clave para que esa distribución del poder no fuera más equitativa, no tenía tanto que ver con la pasividad o disponibilidad de los participantes, que también, sino con la propia existencia y permanencia de un grupo motor cerrado, que tomaba las decisiones importantes, continuaba adoptando un rol dominante frente al resto y que no había logrado abrirse, contagiar el compromiso e incorporar a otras personas para poder repartir responsabilidades. Ese grupo motor había activado unas dinámicas de participación que, si bien pudieron ser tener un cierto sentido en un primer momento, como arranque del proyecto, estas se habían vuelto en contra de sus principales propósitos, precisamente por no haberse desprendido de ellas inmediatamente, para abrir el proyecto a una negociación compleja.

Cuando, por ejemplo, Martínez explicaba a los asistentes que la idea del grupo motor era proporcionar una serie de materiales con el fin de que los asistentes pudieran ir probando en sus espacios educativos y se estableciese, en la comunidad educativa que pretendían construir, “un marco teórico al que ajustarse, generar un vocabulario común sobre el que trabajar” (CA2M1, 13 de noviembre de 2009) y se alcanzase un cierto dominio de conceptos o textos críticos vinculados a las pedagogías críticas, se estaba cayendo en un cierto paternalismo y en la reinscripción del mito de las pedagogías empoderadoras e iluminadoras a las que alude Elisabeth Ellsworth (1989). Se daba una contradicción entre el paternalismo de las políticas dirigidas a incluir en el proyecto a docentes, artistas, estudiantes e interesados en la educación y la producción de exclusiones, al no darles la posibilidad de tener la misma voz en la toma de las decisiones sobre los contenidos o sobre las condiciones de su presencia en el propio proyecto (Mörsch, 2012, p.50).

En definitiva, se expresaba el deseo de establecer una relación colaborativa y horizontal con los participantes, desde una posición de poder. Por un lado, se animaba a la participación de todas las asistentes a las sesiones y se decía que esas dinámicas estaban abiertas a sus sugerencias y al cambio, pero por otro, eran las cinco integrantes del grupo motor quienes proponían la mayoría de los temas, en base a las que consideraban que eran las necesidades de los participantes o del grupo en general, marcaban el ritmo de las sesiones y tenían la última palabra en la toma de decisiones. De hecho, no se había posibilitado la creación de un marco de negociación con quienes habían acudido a sus convocatorias con el fin de que se involucraran en la iniciativa y discutieran junto al grupo inicial qué dinámicas serían las idóneas, qué rol tendría cada una de las integrantes de esa comunidad, qué papel jugaría la institución, que actividades se llevarían a cabo, la periodicidad de las sesiones, las convenciones y los desequilibrios de poder que, como en cualquier campo social, se daban en el intento de configuración de esa comunidad educativa, etc. Todo venía dado de antemano y en esos parámetros debían moverse. En este sentido, había una diferencia evidente entre las cinco personas del núcleo duro y el resto de asistentes, dificultando enormemente que pudiera darse una relación más horizontal e igualitaria.

Las sesiones se llevaban a cabo en una sala en la que había varias mesas unidas entre sí de una manera un tanto informal, en torno a las cuales, todas las personas asistentes, mezcladas, solían sentadas a un mismo nivel. En esos encuentros se abordaban y debatían asuntos destacados de las lecturas, se llevaban a cabo presentaciones de proyectos tanto de colectivos invitados, como de algunos de los asistentes, etc. Todo ello, desde una perspectiva cercana al las pedagogías radicales,

críticas, emancipadoras, feministas, etc., como una crítica a las formas académicas hegemónicas. Sin embargo, esto no impidió que de forma paradójica, en buena parte de las sesiones de lectura, se siguieran dinámicas bastante jerárquicas y convencionales, determinadas por las cinco personas que conformaban el núcleo duro del proyecto.

En este sentido, aunque no encuentro nada que objetar relacionado con respecto a las temáticas de las sesiones, considerando muy interesantes algunas de las reflexiones realizadas en el marco de los debates y conversaciones que se realizaron en ellas, me parece paradójico el hecho de que las relaciones, las interacciones o los procesos de trabajo e intercambio generados en gran parte de las ocasiones, no resultasen muy diferentes a las que uno puede encontrarse en algunas clases o charlas con expertos, dentro de una facultad universitaria. En cierto modo, la sensación que tenía al observar los videos de las sesiones, aun siendo consciente de que estos son una selección parcial de fragmentos hecha por el cámara, era que en muchos momentos se estaba reproduciendo el modelo que pretendían combatir, con mecanismos, dejes y rituales similares (Rodrigo, 2010).

Mientras que este grupo motor apelaba al poder transformador del diálogo en la práctica educativa, “desde un punto de vista no direccional y compartido” (Web CA2M) en buena parte de las ocasiones, las conversaciones que se establecían en las sesiones partían primero de una selección de textos realizada por ellos mismos. Además, las sesiones, aunque estaban abiertas a la participación de todos los asistentes por igual, en muchas ocasiones también se partía de una serie de ideas fuerza extraídas de los textos por el grupo motor que funcionaban, de manera inevitable, como modos de direccionalidad y como fuerzas constitutivas (Ellsworth, 2005, p.161).

Además, siguiendo a Grant H. Kester (2009), me atrevo a decir que se estaba produciendo una suerte de “determinismo dialógico” a la hora de discutir algunos problemas que, a lo largo del tiempo, fueron surgiendo en *Las Lindes*. En este sentido, aunque en algunas sesiones se evidenciaban algunas de las problemáticas que se iban dando en el proceso, estableciendo diálogos con los participantes a los que se invitaba a aportar sus puntos de vista, sucedía que en la mayor parte de las ocasiones, paradójicamente, la última palabra en la toma de decisiones continuaba siendo del grupo motor. De ese modo, la participación de los asistentes funcionaba únicamente como una capacidad simbólica que servía sobre todo para legitimar las

decisiones y los planes elaborados por este grupo, creando una ilusión de consenso, que reforzaba, más que cuestionaba, las relaciones de poder existentes (p.39).

Como ya se ha dicho, el protagonismo de las cinco personas que conformaban el grupo motor de *Las Lindes*, motivado quizá por la búsqueda de legitimidad a los ojos de las instituciones, del mundo del arte o de sus colegas, determinaba por completo el tipo de relación que se establecía con aquellas personas a las que se dirigían y por lo tanto, la deriva del proyecto. Aunque las integrantes del núcleo de *Las Lindes* participaban en los debates que ellas mismas habían generado, en un mismo nivel que el resto de personas asistentes, su papel como seleccionadoras de los temas, organizadores de las sesiones y gestoras del proyecto no terminaba de diluirse. Eso les acababa situando en una posición de mucha más visibilidad y poder, por encima de la del resto de personas que asistían y que acababan adoptando un rol de meros participantes de una serie de actividades ya organizadas, con mucha menos carga de compromiso hacia el proyecto.

Igualmente, la permanente capitalización de los procesos desplegados en *Las Lindes* por parte del grupo motor, a través de la visibilidad de sus nombres en todos los textos oficiales de la institución, impresos u online y también en los textos presentados a congresos, jornadas, charlas, etc. a los que asistieron para hablar de la iniciativa, hacía visible una de las principales tensiones para la colaboración que se da “en tiempos de capitalismo cognitivo/sociedad del conocimiento”, relacionada con la borrosa distinción entre una colaboración de beneficios mutuos y la explotación o instrumentalización de los conocimientos (Landkamer, 2015, p.28). Además, el hecho de que las integrantes del grupo motor recibiera unos honorarios por las tareas que desempeñaban en el proyecto, por mínimos que fueran, suponía también un gran diferencia con respecto a las personas que acudían de forma voluntaria.

Se cobraba por el trabajo de investigación de *Las Lindes*. Intentamos que casi todo lo que se haga aquí sea remunerado. Bueno, no sacaba a nadie de pobre pero yo creo que la institución ha de compensar al menos los mínimos gastos de participación en un programa con la carga y el compromiso de *Las Lindes*. Cuando comienza este proyecto, yo cobro mi sueldo y no cobro ningún extra por bajarme a *Las Lindes*. Tampoco Carlos ni Vito. Pero Cristina, Marta, Publio y Virginia, que son quienes al principio formamos *Las Lindes* hasta el tercer año, si estaban remunerados. Muy poco, eh (Entrevista a Pablo Martínez, 6 de febrero de 2014).

Las participantes de *Las Lindes* no solo eran sistemáticamente excluidas de la mayor parte de las decisiones últimas que afectaban al devenir de la propuesta, sino que había además un vacío en cuanto al tratamiento de los aspectos más sensibles de la colaboración, es decir, los objetivos de la misma, las posibilidades y dilemas que plantea la relación crítica entre el arte, la educación y la política en ese contexto, las condiciones en las que esta relación se daría, como enfrentarían la distribución de poder que se da siempre en esos procesos, cómo se haría la capitalización del proyecto o la distribución de los recursos económicos destinados al proyecto, etc. El grupo motor, evitando una negociación compleja que abordase esos aspectos, estaba negando la posibilidad de constituir la comunidad educativa colaborativa que pretendía en un principio.

Como señala Sánchez de Serdio (2009), la clave en un proyecto colaborativo está en entender cómo se gestionan las políticas relacionales entre los diversos agentes e instituciones reales. Para lograrlo sugiere formularse algunas de las preguntas que propone David Trend (1997), orientadas a saber quiénes son las personas a las que se pretende implicar, si el proyecto es entendido de igual modo por parte de estas personas, quien obtiene beneficio de la propuesta y cómo, como afecta a largo plazo el proyecto a los participantes o en qué nivel de coherencia el proyecto responde con la visión del mundo y las necesidades prácticas de los participantes. Como señala Yúdice en relación a la colaboración en los proyectos de arte público:

¿Cómo saber si los “participantes” invitados o atraídos por algún aspecto contingente del evento (...) necesariamente se llevan consigo -y guardan en la memoria- el significado que los curadores, artistas y quienes escriben al respecto le confieren al evento? Una manera de verificarlo es discutir la implicación de los participantes en un debate que no se limite a extraer los testimonios de último momento, recogidos en los documentales, acerca de cuán divertido fue pintar un mural en un edificio o crear un jardín para la comunidad. El debate que imagino comporta la comprensión del propio rol, no sólo cuando se aplica pintura o se trasplantan arbolitos, sino también cuando se da forma al proyecto en todos los niveles, desde hacer recomendaciones al artista comunitario hasta comprometer a la dirigencia y al personal de las instituciones patrocinadoras y de los proveedores de fondos, comprendidos los organismos municipales, estatales y federales, las fundaciones y empresas. Únicamente estableciendo el protagonismo de los participantes e incluso su autoría en todos estos niveles, puede uno empezar a entender lo que significa para una comunidad beneficiarse de un proyecto de un modo que trascienda las limitadas inflexiones del “enriquecimiento” (vale decir, las nociones establecidas de capital cultural, económico y social) (Yúdice, 2002, pp.355-356).

Como ya se ha apuntado antes, los distintos niveles de implicación acababan teniendo un reflejo natural en la propia asistencia a las sesiones abiertas y participación en las mismas. Si bien había una serie de personas que acudía a buena parte de los encuentros, manteniendo más o menos una cierta fidelidad al proyecto, otras muchas eran asistentes puntuales, probablemente motivadas por un interés concreto hacia el trabajo de algunos de los temas, lecturas o colectivos programados. Como me decían Eva Garrido y Yera Moreno, el hecho de plantear un proyecto abierto al cual se iba incorporando continuamente gente nueva entrañaba alguna que otra dificultad y supuso un impedimento a la hora de dar una cierta continuidad a determinados procesos. “Muchas veces era como una vuelta atrás en los temas porque aparecía gente que no había estado en otras sesiones y desactivaba un poco” (Entrevista a Eva Garrido y Yera Moreno, 19 de marzo de 2014).

Seguramente son muchas y variadas las causas de esta irregularidad en la asistencia a las reuniones abiertas de *Las Lindes*. A las ya apuntadas, relacionadas con los niveles de compromiso hacia la propuesta, había que sumar otros dos elementos clave en este asunto. Uno de ellos era la propia localización del CA2M, en una ciudad periférica de Madrid, que exigía realizar un cierto esfuerzo por parte de quienes deseaban acudir a las sesiones, en términos no solo de tiempo, sino también de coste. El otro tenía que ver con la difusión en internet de las grabaciones de los encuentros, ya que, aunque estas jugaban un papel positivo a la hora de difundir el proyecto y generar seguidores en la distancia, acabaron siendo también un elemento desactivador de la presencia física de algunas personas. Una de las integrantes de grupo motor me decía al respecto: “Hay gente que ha estado viniendo un año entero o dos años seguidos, pero luego la vida contemporánea y precaria es compleja y hay gente que sabemos que sigue vinculada a *Las Lindes* pero en la distancia y nosotros no notamos esa vinculación” (Entrevista a Marta de Gonzalo 22 de marzo de 2014).

El caso es que, en la sesión del 13 de enero de 2011, se evidenció públicamente un momento de crisis relacionada con la construcción de una comunidad, tal y como había sido planteada al principio en *Las Lindes*. Esta idea de comunidad se fundaba en la generación de un espacio político de encuentro entre educadores sociales, artistas, profesores e interesados en los procesos educativos, destinado por un lado, a compartir una serie de malestares que de forma individual experimentaban en sus puestos de trabajo y, por otro, a adquirir herramientas con las que combatirlos, a través de la exploración colectiva de prácticas educativas innovadoras, relacionadas

con la enseñanza artística, el pensamiento contemporáneo y la creación actual y la discusión en torno a ellas.

Cristina Vega explicaba que cuando se proponían lanzar propuesta como la de *Las Lindes* tenían dos opciones. Una de ellas era partir de los centros de trabajo y la otra era partir del aislamiento que viven los docentes en sus centros de trabajo, en el sentido de que lo inmediato no significa necesariamente unidad. En muchas ocasiones una docente está en un sitio compartiendo el mismo espacio cotidiano y los mismos tiempos con otras compañeras, pero no necesariamente comparten el sentido de comunidad. Esa para Vega es la gran paradoja del mundo del trabajo contemporáneo. En este sentido, los puntos de unión podían estar no necesariamente con la gente con la que compartes el lugar de trabajo, sino con gente con la que compartes algo de la vida cotidiana. Antes las formas de organización social partían mucho del territorio, pero hoy no ocurre eso necesariamente. Por eso, la idea de comunidad partía de generar un espacio y un tiempo en el que reunir a gente para compartir y generar un común (Entrevista a Cristina Vega, 21 de marzo de 2014).

El problema, como ya he señalado, es que uno puede intentar crear una comunidad, de una forma que no es del todo democrática y horizontal. En el caso de *Las Lindes*, casi siempre el grupo motor era el encargado de elaborar los programas, diseñar las dinámicas, elegir a los colectivos que los visitarían o proveer a los participantes los textos y los temas de discusión en cada una de las sesiones. En este sentido, este grupo motor actuaba en muchas ocasiones de forma similar a como proceden algunos artistas en determinados proyectos basados en comunidades públicas que describe Grant H. Kester (1995). En estos proyectos, la interconexión e identificación de los participantes, vistos como sujetos socialmente aislados, se da a través de una experiencia estética paliativa proporcionada por el artista. Dentro de esta dinámica, el artista asume el papel de delegado a la hora de crear una conciencia de comunidad, tratando de involucrar a los sujetos, en un proceso de expansión de su conciencia, auto-reflexión y análisis crítico. En este sentido, los tipos de colaboraciones que surgen dentro de esta dinámica, aunque son bienintencionados, e incluso a menudo bien recibidos, tienden a caracterizarse por la posesión de un cierto grado de paternalismo.

Desde el punto de vista de Chantal Mouffe (1999) una comunidad en un sentido político es un modo de asociación que implica la idea de un cierto vínculo ético entre los participantes. Para desarrollar esta idea, la autora toma en consideración las reflexiones sobre la asociación civil propuestas por Michael Oakeshott en *On Human*

Conduct, de las cuales considera que pueden resultar dos interpretaciones alternativas del Estado moderno. En dicho texto, Oakeshott señala que a finales de la Edad Media, *societas* y *universitas* eran entendidas como dos modalidades diferentes de asociación humana. Si *Universitas* indicaba el compromiso con una empresa para promover un interés común, por el contrario la *societas* o “asociación civil” implicaba una relación formal entre agentes que, “por elección o llevados por las circunstancias, se relacionan entre sí de tal modo que componen un cierto tipo de asociación identificable”. El lazo que unía a estos agentes era el reconocimiento de la autoridad de las condiciones que especifican su preocupación común. Se trata pues de un vínculo en el cual “los participantes se relacionan entre sí a través del reconocimiento de la autoridad de ciertas condiciones en la acción”. En este contexto, lo que se requiere para pertenecer a la comunidad política es la aceptación de un lenguaje específico de intercambio civil, es decir, unas reglas que prescriben unas normas de conducta. La identificación con dichas reglas crea una identidad política y, lo que mantiene unida a esa comunidad política no es una idea sustancial del bien común, sino una preocupación pública común. El resultado de esto, por lo tanto, no es la configuración de una comunidad con una forma o una identidad definida, sino que esta se encuentra en un estado de reactivación permanente (p.97-98).

No obstante, Mouffe se da cuenta del conservadurismo de Oakeshott en su idea de la política como lenguaje compartido, ya que sólo resultará adecuada desde el punto de vista del lado “amigo”. Sin embargo, el criterio de lo político es la relación “amigo/enemigo”. En este sentido, en Oakeshott lo que falta por completo es la división y el antagonismo, ambos elementos inherentes a la política. Como señala Mouffe, “en gran medida, la política versa sobre las reglas de la *respublica* y sus múltiples interpretaciones posibles; versa sobre la constitución de la comunidad política [en un contexto de diversidad y de conflicto] no sobre algo que tenga lugar en el interior de la comunidad política”.

Mientras la política apunte a la construcción de una comunidad política y a crear una unidad, será irrealizable una comunidad política completamente inclusiva y una unidad final, pues siempre habrá un «exterior constitutivo», algo externo a la comunidad y que la hace posible. Las fuerzas antagónicas nunca desaparecerán, pues el conflicto y la división son inherentes a la política. Es posible lograr formas de acuerdo, pero siempre serán parciales y provisionales, ya que el consenso se basa necesariamente en actos de exclusión (Mouffe, 1999, p.101).

En este sentido, como hemos visto, la presencia en *Las Lindes* de un grupo motor con un mayor peso en la toma de decisiones, que consensuaba y marcaba cual era el lenguaje compartido de la comunidad, sin facilitar que se diese una negociación compleja y permanente sobre las condiciones mismas de configuración de esa comunidad, la distribución del poder y la capitalización del proyecto, generaba actos de exclusión que impedían, entre otras cosas, que las personas tuvieran el mismo compromiso hacia la propuesta. Y si a eso le sumamos los otros factores mencionados en este apartado, relacionados con la distancia del centro y la difusión de los videos de las sesiones por internet, tenemos como resultado que las expectativas creadas en un inicio en relación a la creación de una comunidad final con una forma definida, no terminaron de cumplirse.

El problema es que, en lugar de hacer frente de una forma autocrítica y compleja a estas fricciones aparecidas en el proyecto y que de forma reflexiva habían puesto sobre la mesa, Pablo Martínez (2011) zanjó esta situación de crisis con una redefinición de la idea de comunidad educativa que denominó “en la dispersión”. Con ella aludía de forma positiva a la fragmentación e intermitencia que había caracterizado hasta entonces al proyecto, “fruto de la combinación de medios y formas de encuentro” y evitaba cualquier referencia o reflexión crítica en torno a las posibles causas que habían conducido a ese momento de crisis. Este otro concepto de comunidad, explicaba el responsable del DEAP, “concuera mejor con esa dispersión/depresión del mundo actual”.

Según señalaba Martínez, esta idea surgió en un encuentro con el colectivo *Situaciones* llevado a cabo en el marco de una de las sesiones abiertas de *Las Lindes*. No obstante, tomó una mayor relevancia al hilo de un texto escrito en 2012 por Aurora Fernández-Polanco (2012), en el que se ofrecía una reflexión en torno a las posibilidades políticas y estéticas del 15M. Tras hablar con la autora sobre el contenido del texto, Martínez se dio cuenta de que la forma en la que se había estado manejando la idea de comunidad en *Las Lindes* “no estaba teniendo en cuenta las auténticas posibilidades de construir ese tipo de comunidad hoy (...) a partir de la combinación de medios y formas de encuentro, mejor que de la exclusiva reunión física” (Martínez, 2011a, p.20). Para justificar esta idea, en la entrevista mantenida con él para esta investigación, Pablo Martínez hacía referencia a una serie de capas de comunidad con los que trataba de subrayar una cierta coherencia en lo realizado hasta entonces en *Las Lindes*. Por un lado mencionaba los lazos generados durante este tiempo entre las personas pertenecientes al grupo motor: “no es igual mi elación

con Cristina ahora que el primer día”. También aludía a otro nivel dentro del propio centro con las educadoras: “a mi me ha ayudado un montón a reflexionar sobre temas de educación que después poníamos en práctica”. Otra cota de comunidad era la de la gente que iba a las reuniones. Por último, estaba el nivel de comunidad conformado por “la gente a la que no has visto nunca, que no conoces de nada y que se ha visto todos los videos” (Entrevista a Pablo Martínez, 6 de febrero de 2014).

Por su parte, Diego del Pozo considera que el asunto de la comunidad ha sido uno de los grandes logros de *Las Lindes*. Para acreditarlo señalaba que “por las sesiones han pasado trescientas o cuatrocientas personas”. Si bien, este participante de *Las Lindes* se muestra consciente de que no todo el mundo ha tenido la misma presencia y que la idea de la existencia de esa comunidad “es muy matizable”, considera que “hay una sensación de que hay un espacio de discusión al que se puede acudir, aunque sea de forma virtual”. Según me decía, les ha escrito mucha gente de Latino América, entre otros lugares, que afirman ser seguidores del archivo de videos y los textos que se trabajan, las propuestas que han hecho, determinadas metodologías que se han puesto en evidencia, algunos talleres, etc. Además, Del Pozo considera que la sostenibilidad temporal del proyecto ha sido unos elementos clave en todo el proceso:

El grupo inicial nunca ocultó el tema de que hay momentos de crisis. Había sesiones a las que igual venían treinta o cuarenta personas y otras a las que venían cinco. Pero bueno, para nosotros la clave está en eso, en que es una cosa que se extiende en el tiempo. Yo mismo he ido modificando mi presencia. De ser una persona que asiste a las sesiones, que tenía una cierta complicidad con ciertas personas del grupo, he ido mutando hasta comprometerme a formar parte del equipo (Entrevista a Diego del Pozo, 6 de febrero de 2014).

Es cierto, como señala Diego del Pozo, que la dimensión temporal es un elemento clave en este proyecto, pues ha posibilitado escapar de la actual y generalizada dinámica de producción y consumo de exposiciones, publicaciones, etc. e ir repensando el proyecto conforme han ido apareciendo algunos problemas imprevistos, como sucede normalmente en todos los procesos de trabajo que se van construyendo sobre la marcha. Además, como afirma Del Pozo, a lo largo de estos años *Las Lindes* ha desplegado en varios momentos un cierto grado de reflexividad, procurando exponer públicamente los problemas con la idea de buscar soluciones colectivas. Algo que, por otra parte, como señala Gore (1996, citada por Rodrigo, 2010), debería ser consustancial a cualquier proceso de autoaprendizaje y conocimiento colectivo. El trabajo en torno a los propios límites, controversias y relaciones de poder debería

formar parte de cualquier proceso que se autodenomina como crítico y colaborativo. El problema es que, en *Las Lindes* estos momentos de reflexión no siempre han sido lo suficientemente profundos, ni han ido acompañados de cambios sustanciales en la organización de la propuesta o en la distribución del poder. En varias ocasiones, aunque se dieron momentos de una aparente apertura aceptando sugerencias de los participantes y se produjo una apuesta por la incorporación de algunas modificaciones en las dinámicas de las sesiones, estas casi siempre fueron dadas a partir de la decisión última del grupo motor, sirviendo únicamente para mantener casi intactas las mismas estructuras.

Un ejemplo de lo dicho anteriormente lo encontramos después del *impasse* vivido en la sesión del 13 de enero de 2011 en torno al replanteamiento de la primera idea de comunidad. En dicha sesión, los comentarios positivos recibidos por parte de algunas de las asistentes a las sesiones del curso anterior, se acabaron sumando a la propia satisfacción de las integrantes del grupo motor con respecto a algunas de las temáticas y dinámicas establecidas en esas sesiones. A partir de ahí el grupo decidió recuperar esas líneas de trabajo⁸⁰. Según explicaba Marta de Gonzalo, el plan que habían diseñado al principio era para todo el curso y en tiempo real se vieron obligadas a alterar lo previsto. En ese momento, teniendo en cuenta las reflexiones realizadas sobre la idea de comunidad, el grupo motor también decidió dotar al proyecto de una mayor apertura posibilitando que los participantes, a partir de entonces, pudieran hacer propuestas relacionadas con las lecturas. Por lo tanto, las sesiones abiertas del curso 2011-2012, *Las Lindes* continuó desarrollando sesiones

⁸⁰ Para lo que restaba de curso volvieron a invitar a colectivos para que explicasen sus procesos, se llevó a cabo la presentación de experiencias por parte de los participantes con el fin de visibilizar metodologías y materiales de interés y volvieron a retomarse las sesiones de lectura de textos críticos. Bajo el título *Pero profe, ¿Qué es esto que me estás poniendo?*, se dedicaron las sesiones del 10 de febrero y el 10 de marzo de 2011, a presentar herramientas y experiencias educativas que hubieran utilizado o desarrollado en sus contextos educativos y que partieran del alumnado y su extrañamiento. El eje temático de la sesión del 14 de abril fue la educación, las imágenes, el consumo y la publicidad y como dinámica de trabajo se llevó a cabo un debate en torno a la lectura de una serie de fragmentos de dos textos: *Sobre democracia y educación* de Noam Chomsky y el capítulo "La construcción de la utopía romántica" del libro, *El consumo de la utopía romántica. El amor y las contradicciones culturales del capitalismo*, de Eva Illouz y también a partir del visionado de tres videos: un videoclip del grupo musical *Radiohead*, un anuncio del aparato de videojuegos *Play Station* y un trabajo de vídeo-arte de Marina Abramovic y Ulay. Los días 27 y 28 de mayo llevaron a cabo un encuentro-taller con dos miembros del colectivo argentino de investigación militante, llamado *Situaciones* y con los profesores de filosofía Marina Garcés y Santiago López Petit de *Espai en Blanc*, bajo el título *¿Qué podemos? Educación como acción y motivación*. La última sesión del curso, llevada a cabo el 9 de junio de 2011, estuvo centrada en el análisis conjunto de materiales y estrategias usadas en el aula o fuera de ella.

similares a las del curso anterior, solo que tratando de dar un poco más de voz y espacio a otros interlocutores⁸¹.

Digamos que las lecturas que se hicieron ese año no surgieron solamente del núcleo duro, sino que unas líneas de investigación también surgieron de las participantes, aunque el trabajo de diseño y selección de lecturas concretas en torno a distintos temas se ejecutara más desde el pequeño grupo (Entrevista a Marta de Gonzalo, 27 de marzo de 2014).

La posibilidad de que algunas de las participantes organizaran las sesiones, dio pie a la experimentación con otras formas de relación y dinámicas más performativas, en torno a la relación con el cuerpo, las teorías y prácticas pedagógicas feministas, *Queer*, disidentes del patriarcado academicista, etc. Además, las conversaciones entre muchos de los asistentes asiduos a las sesiones sobre qué significa trabajar con dinámicas colaborativas acabaron produciéndose. Estas charlas mantenidas a finales de ese curso, durante los meses de mayo y junio de 2012, motivaron que el grupo inicial tomase la decisión de dar un giro y abrir el proyecto a la incorporación de algunas de las personas más fieles al proyecto hasta el momento y con las que se habían generado ciertas relaciones de confianza⁸². “Les enviamos una carta en las que les preguntábamos si querían formar parte del grupo central de *Las Lindes* y si querían participar en la toma de decisiones del tipo de cosas que se fuesen a realizar” (Entrevista a Pablo Martínez, 6 de febrero de 2014).

⁸¹ El curso 2011-2012 se inauguró el 13 de octubre de 2011 con la lectura de varios fragmentos de textos como *La fábrica del conocimiento. La universidad-empresa en la producción flexible*, de Carlos Sevilla y *La escuela no es una empresa*, de Christian Laval. El segundo encuentro celebrado el 10 de noviembre, fue un encuentro con el colectivo *Cine sin autor*, cuyo trabajo se centra en la búsqueda de un método de realización de películas de manera colectiva y la reflexión en torno a la lectura de algunos de los textos de este colectivo. El 1 de diciembre de 2011 se llevó a cabo la tercera de las sesiones, dedicada al análisis de estrategias relacionadas con el trabajo con imágenes en el aula, procedentes tanto del arte, como imágenes producidas en otros contextos. El 12 de enero se realizó un encuentro con Rafael Lamata, técnico de animación de la Comunidad de Madrid e integrante de *Los Torreznos*, para trabajar en torno a ejercicios prácticos con los que activar la creatividad en los entornos de aprendizaje. El 9 de febrero, *Las Lindes* dedicó la sesión a la presentación de proyectos por parte de tres participantes. El 8 de marzo, se realizó un taller de educación y diversidad afectivo-sexual en las aulas a cargo de Jesús Generelo, coordinador de Educación de COGAM y de la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales. El jueves 12 de abril dedicaron la sesión a abordar la cuestión de la interculturalidad, la educación social y arte a partir del trabajo presentado por miembros de la *Asociación Proyecto San Fermín /Sentido Sur*, la *Asociación de vecinos San Fermín* y miembros del espacio *DentroFuera*. El encuentro del 19 de mayo de 2012, bajo el título *El arte de aprender caminando*, estuvo orientado a la realización de un taller conducido por el artista Isidoro Valcárcel Medina en torno a las nociones de aprender y enseñar, la naturaleza del arte y sus instituciones. El 14 de junio se llevó a cabo una sesión dedicada a la educación artística, para la cual se propuso la lectura de un extracto del libro *La educación en el arte posmoderno*, de A.D. Efland, K. Freedman y P. Sturn y *Las principales corrientes teóricas de la educación artística*, de Jaime Ruiz Solorzano.

⁸² Ahí es cuando el grupo motor, compuesto hasta entonces por Pablo Martínez, Publio Pérez Prieto, Marta de Gonzalo, Virginia Villaplana y Cristina Vega, pasaría de cinco a once personas al incorporar también en él a María José Ollero, Eva Garrido, Yera Moreno, Victoria Gil delgado y Carlos Granados, Laura Alises y Diego del Pozo.

Según explicaba Diego del Pozo, “la modificación vino por la necesidad de extender la dinámica de trabajo colaborativa y colectiva de la que se había partido inicialmente” (Entrevista a Diego del Pozo, 6 de febrero de 2014). “Llega un momento en el que padeces de endogamia y terminas siempre enredado en tus mismos temas con las mismas respuestas, tus mismas obsesiones. Entonces sientes que necesitas abrirte a otra gente”, explicaba María José Ollero. El grupo fundador se había dado cuenta de la necesidad de repensar, reformar, abrir y reformular de otra manera el tipo de comunidad, hasta entonces un tanto jerárquica, que se había ido desarrollando desde un principio a partir de sus propuestas. Sin embargo, el cambio que decidieron generar en el proyecto a partir de entonces, tal y como me reconocía Ollero, fue bastante limitado, ya que el grupo motor solo se abrió a la incorporación de algunas personas concretas, asiduas a las sesiones, volviendo a configurarse después como un grupo cerrado, con un funcionamiento muy similar al que se había llevado hasta entonces: “a cada una de las sesiones abiertas puede venir quien quiera y participar. Lo que pasa es que la dirección está dada, consensuada previamente, aunque siempre hay lugar para si alguien desea sugerir o presentar en sesiones siguientes” (Entrevista a María José Ollero, 20 de marzo de 2014).

Ante las dificultades encontradas a la hora de generar esos procesos de colaboración con los cuales conformar una comunidad educativa en torno al centro, las componentes del núcleo duro optaron por resolver la situación abriendo la iniciativa únicamente a aquellos asistentes más asiduos y motivados, manteniendo la estructura ya existente, dejando sin solucionar los procesos de exclusión que se habían dado hasta entonces (Landkammer, 2015, p.24). De hecho, a partir de ese momento las sesiones abiertas se redujeron considerablemente y se pusieron en marcha otras de trabajo más interno, destinadas a la autoformación del grupo motor ampliado, en conexión con colectivos. En este sentido, el 12 de noviembre de 2012 se anunciaba en el grupo de *Facebook* de *Las Lindes* que, para ese curso que se acaba de iniciar, se habían planteado dar un giro en el devenir del proyecto. El objetivo era tratar de aproximarse a las crecientes movilizaciones sociales y mareas ciudadanas que estaban experimentando “nuevas formas de ocupar los espacios comunes, generando nuevas formas de colaboración y nuevos vínculos entre educadores, así como entre educadores y educandos”. Todos estos procesos, según explicaban Marta de Gonzalo y Publio Pérez, “no son otra cosa que la historia de la reacción en tiempo real de muchas de las personas que en nuestro país siguen sin renunciar a buscar y generar experiencias educativas inclusivas, ambiciosas y democráticas” (Martaypublio, Publioymarta, 12 de noviembre de 2012).

Claro, cuando estás leyendo el contexto a tiempo real es lo que ocurre. Hemos visto como en nuestros propios centros de trabajo emerge una precariedad, pero también un ánimo y un esfuerzo de resistencia del que de alguna manera, en *Las Lindes* nos estábamos haciendo sensibles a traducir. Veíamos que en nuestra experiencia cotidiana también se estaban produciendo toda una serie de cambios, toda una serie de límites traspasados que, a lo mejor, por esta intención como de programar las cosas, como de establecer unas líneas en *Las Lindes* con las que no perdernos, en realidad estaba haciendo que nos perdiésemos. Yo creo que tal vez había como que desprogramar (Entrevista a Virginia Villaplana, 19 de febrero de 2014).

Desde *Las Lindes* se expresaba la voluntad de querer generar recursos e investigaciones idóneas y útiles no solo para el propio proyecto, sino también “para el conjunto de la sociedad”. En este sentido, tal y como se señalaban las componentes del grupo motor inicial, en un texto recogido en la publicación editada en paralelo al seminario *Quam 2012, Mecanismos de porositat. Interseccions entre art, educació i territori*, aunque cada trimestre se realizaría al menos una sesión abierta⁸³ en la que se seguiría contando con invitados para que contasen sus experiencias, para ese curso (2012-2013) *Las Lindes* tenía previsto iniciar un proceso de investigación colectiva que partía del deseo de abrirse a otros grupos que están desarrollando prácticas educativas críticas, con el fin de comenzar a desarrollar procesos de trabajo conjuntos:

En este año 2012, *Las Lindes* seguirá trabajando pero lo hará intentando acercarse a esos experimentos y colaboraciones que se están llevando a cabo, para generar unos documentos cuyo formato está aún por determinarse, en el que recojamos y pongamos a disposición de todos aquellos interesados, la historia de la reacción en tiempo real que está articulando a muchas de las personas que en nuestro país siguen sin renunciar a buscar y generar experiencias educativas inclusivas, ambiciosas y democráticas. En estos momentos trabajamos en la selección de colectivos a los que seguir y documentar, el establecimiento de contacto con ellos y las formas de colaboración consensuadas que permitan llevar a cabo la tarea (De Gonzalo, Martínez, Pérez Prieto, Vega y Villaplana, 2012, pp. 41-42).

⁸³ A lo largo del curso 2012-2013, *Las Lindes* llevó a cabo dos sesiones abiertas. El primero de estos encuentros tuvo lugar el 14 de marzo de 2013 y, bajo la coordinación de por Eva Garrido y Yera Moreno, y contando con la docente de Educación Secundaria Raquel (Lucas) Platero como invitada, se compartieron experiencias sobre prácticas y teorías *Queer* dentro del aula. La segunda sesión, celebrada el 27 de junio, también estuvo dedicada a las pedagogías *Queer* y la diversidad sexual en la educación. Organizado por Diego del Pozo, Yera Moreno y Virginia Villaplana, el encuentro contó con la presencia de tres personas invitadas: Belén de la Rosa, del contexto sindicalista de Comisiones Obreras de Madrid, la activista feminista y presidenta del colectivo de familias LGTB Galehi, Gloria Fortún y con la docente Raquel (Lucas) Platero. Durante la sesión se proyectaron varios trabajos audiovisuales vinculados a la temática del encuentro y se activó después una mesa de debate.

Según señalaban algunas de las integrantes del grupo motor ampliado, esta investigación consistía en “la búsqueda de otras maneras de relacionarse que respondía a una necesidad de cambio, en sintonía con lo que está pasando en la calle, en las plazas, con las reivindicaciones que se estaban llevando a cabo en el espacio público” (Entrevista a María José Ollero, 20 de marzo de 2015). Se trataba por un lado de conectar con lo que estaba ocurriendo a su alrededor, ver las movilizaciones y los sectores que se estaban organizando, estudiar las formas de hacer de otros grupos, sus objetos de estudio y metodologías. “Había una necesidad muy grande que estaba latiendo todo el rato y que se nombraba por parte de todos los de *Las Lindes*, de acercarnos a otros colectivos, aprender de ellos y que hubiera intercambio” (Entrevista a Eva Garrido, 19 de marzo de 2014). “Quizá ya no queríamos un intercambio puntual en donde *Las Lindes* invitaba a un colectivo, este venía y nos contaba su experiencia, sino que ahora de lo que se trataba era de hacer juntos una experiencia, de crear juntos espacios de trabajo” (Entrevista a Yera Moreno, 19 de marzo de 2014).

A partir de ahí, subdivididos en grupos muy permeables, comenzaron a trabajar con colectivos de manera invisible. Según contaba Laura Alises, este proceso de investigación fue desplegándose a través de varias líneas de trabajo “un tanto personalizadas”. Por ejemplo, una de ellas exploraba la relación del género con las pedagogías *Queer*, otra línea tenía un carácter más audiovisual “en la que Virginia tiene bastante palabra”. Además se daba otro vector de trabajo centrado más en lo local, en el cual Pablo Martínez llevaba la voz cantante. “Como ya hay unas redes locales que el museo va haciendo y que a Pablo le parecen súper interesantes, él suele proponer desde el principio”. Además de esto, Alises explicaba que se llevaban a cabo otras propuestas sensibles al trabajo de otros colectivos. “Se va viendo si apetece visitarlos, entrar en contacto con ellos, ver que es lo que te van devolviendo, si se puede hacer posible el vernos, etc.” En este nuevo contexto, según Alises, volvían a darse ciertas dinámicas un tanto verticales, fruto de la falta de negociación en relación a la estructura y a los roles que juega cada una de las integrantes dentro de ella. “Un grupo puede ser súper asambleario y ser súper jerárquico a la vez. Todas las personas que se sientan en la asamblea como que no están en la misma posición para hablar o para tomar una decisión. Esas estructuras son súper invisibles dentro de los grupos” (Entrevista a Laura Alises, 25 de marzo de 2014).

Sin embargo, dejando por un momento de lado del mantenimiento de algunas inercias relacionadas con la distribución del poder dentro del grupo, me detendré en el hecho de que *Las Lindes* tomara ese nuevo giro orientado a entrar en contacto con otros colectivos próximos como remedio para evitar caer la endogamia y en un posible autoconfinamiento. En este sentido, parece que este cambio en el proyecto parece asumir las palabras de Foucault (1980, citadas por Nora Sternfeld, 2015), "donde hay poder, hay resistencia", al entender que la resistencia ya estaba allí cuando empezaron a buscarla. En este sentido, *Las Lindes* parece haber apostado por posicionarse dentro de las formas existentes de protesta, evitando, como sugiere Sternfeld, convertirse en descubridores o pioneros de la resistencia.

Con este giro parece que *Las Lindes* se alinea con algunas posturas que defienden la generación de una nueva institucionalidad a partir del establecimiento de conexiones con movimientos sociales, produciendo intercambios, estableciendo puntos en común y buscando vías de transformación colectivas. De hecho, hay quien, como Diego del Pozo, alude a "los debates que están manteniendo en los últimos años en torno a la necesidad de crear una nueva institucionalidad cómplice o agente con determinadas luchas o posicionamientos sociales", para referirse a la relación del proyecto con el CA2M (Entrevista a Diego del Pozo, 6 de febrero de 2014). No obstante, en esta nueva situación también se da otra paradoja, marcada por la propia relación que mantiene el proyecto con la institución y que trataré de analizar a continuación.

5.2.4.3. Tensión 3. Ser una actividad pública del CA2M y al mismo tiempo aspirar a situarse al margen de la institución.

Teniendo en cuenta, como dice Fraser (2005), que la institución se internaliza y se encarna en las personas que intervienen en ella a partir de los valores que se ponen en juego o las formas de práctica a las que les da valor, una de las cuestiones que me interesaba indagar con este estudio tenía que ver con la articulación de un proyecto como *Las Lindes*, en una institución como el CA2M. Tras ser preguntado por este asunto Ferrán Barenblit, me respondía que su encaje le parecía "fundamental, pues reflexionar sobre educación desde un contexto como este, en el cual nos alejamos de los elementos de la educación formal, sin las ataduras de esa cotidianidad, es una oportunidad que complementa a otras". Aunque reconoce no asistir a las sesiones, afirma que, por lo que ha podido ver en los videos, le parece que la aportación aunque modesta, puede ser significativa: "lo trabajado en *Las Lindes* puede ser de mucha

utilizada a la hora de arrojar un poco más de luz, sobre todo en un momento en el que vemos que las instituciones no están respondiendo a nuestras expectativas (Entrevista a Ferrán Barenblit, 6 de febrero de 2014).

Por su parte, algunas de las integrantes de *Las Lindes* como Publio Pérez Prieto o Virginia Villaplana reivindican las instituciones públicas como espacios de resistencia y de trabajo continuado, “entendiendo la acción cultural como una forma de acción directa”. Esta última, ante la pregunta por las implicaciones que tiene llevar a cabo esta iniciativa en un centro de arte como el CA2M y no en otro espacio educativo como el de una facultad universitaria, defendía que, por las formas de trabajo y el tipo de dinámicas que se han puesto en marcha *Las Lindes* “en cuanto a desarrollo temporal y en cuanto a propuesta de debate”, en estos momentos, un proyecto así no se hubiera podido llevar a cabo de la misma forma en un espacio como la universidad “porque sus dinámicas son mucho más vertiginosas y burocráticas”. Por eso, para Villaplana resulta importante reivindicar la labor de recuperación teórica que ha hecho *Las Lindes* en el espacio educativo de este centro de arte contemporáneo, ya que “hasta el momento no se había hecho en ningún lado, a no ser que te vayas a una facultad de educación y te den los materiales, etc.” (Entrevista a Virginia Villaplana, 19 de febrero de 2014).

Teniendo estas afirmaciones en mente, no puedo evitar preguntarme hasta que punto, Ferrán Barenblit, director del CA2M o Virginia Villaplana estaban reinscribiendo con sus discursos un sofisma que, como señala Graham (2010), se da con frecuencia en los proyectos del giro educativo. Por un lado, considera que la capacidad de agencia dentro de las instituciones en las que trabajan los docentes, es muy reducida debido a las limitaciones que impone la reglamentación del estado a la que son sometidos, mientras que, por otro, se considera que desde el ámbito de la producción artística y cultural se posee una mayor autonomía y libertad a la hora de abordar estos asuntos.

No voy a negar que la naturaleza y los márgenes de actuación en unas u otras instituciones atienden a algunas reglas y códigos que son distintos, pero, de acuerdo con Graham, pienso que perpetuar esta separación, no ayuda a luchar por el cambio en las estructuras de las instituciones. Considero, en este sentido, que conviene tener cuidado a la hora de invocar las capacidades salvíficas, mesiánicas (Kester, 1995) de las instituciones artísticas para hacer frente a los problemas a los que tiene que enfrentarse en la actualidad la educación formal, sobre todo cuando son instituciones igual de modernas y, por lo general, en su funcionamiento, no son mucho más democráticas que estas otras instituciones.

Ocurre también que, buena parte de los componentes de *Las Lindes*, al referirse a la relación entre el proyecto y la institución, insisten en valorar de forma muy positiva la gran libertad e independencia que han tenido a la hora de desarrollar este proyecto, durante todos estos años, sin que la dirección de la institución les exigiese en ningún momento visibilizar lo que estaba pasando en *Las Lindes* o mantener el proyecto vinculado al centro. Marta de Gonzalo, por ejemplo, explicaba que el mismo trabajo de definición de la propuesta se hizo entre los cinco componentes del grupo motor de una manera totalmente libre, sin recibir ningún tipo de injerencia por parte de la dirección. “Cuando Pablo Martínez se dirigió a nosotros, el planteamiento que nos hizo fue totalmente abierto: Esto va a ser lo que creamos que tiene que ser” (Entrevista a Marta de Gonzalo, 27 de marzo de 2014).

Por otra parte, Cristina Vega contaba lo interesante que para ella había sido ver cómo el DEAP había logrado desdibujar los marcos de la institución para dar cabida a la colaboración con agentes externos, no institucionales. Si bien, se mostraba consciente de que toda relación entre instituciones y agentes que se auto-organizan tiene sus dificultades, para esta componente del grupo motor “lo bueno de la gestión de Pablo y su equipo ha sido que no han entendido el museo como un lugar de reproducción del propio museo”. Además, teniendo en cuenta que todo depende de las personas que están moviendo las instituciones, para Cristina Vega “la experiencia en la práctica concreta con Pablo y demás ha sido muy fructífera porque ha habido una flexibilidad muy grande a la hora de trabajar” (Entrevista a Cristina Vega, 21 de marzo de 2014).

También las educadoras del Centro en sus entrevistas hicieron hincapié en que, a pesar de recibir un apoyo económico, disponer de un techo y contar con la posibilidad de utilizar algunas de las infraestructuras de la institución, se trata de un proyecto que funciona de manera “libre e independiente” (Entrevista a Victoria Gil-Delgado, 25 de febrero de 2014). Y aunque, en algún momento, ese tipo de funcionamiento les ha llevado a poner en cuestión la necesidad de mantener esa relación de esta iniciativa con la institución, concluyen que “se trata sobre todo de una cuestión de operatividad, pero nada más que eso” (Entrevista a Carlos Granados, 25 de febrero de 2014). El hecho de disponer de tanta libertad y autonomía hace que Pablo Martínez llegue a afirmar que *Las Lindes* “es al mismo tiempo un proyecto no institucional, ya que no responde a una agenda directa de la institución” (Entrevista a Pablo Martínez, 6 de febrero de 2014).

Si bien, contar con libertad e independencia a la hora de desarrollar cualquier proyecto es algo muy positivo por lo que eso puede representar en la toma de decisiones que afectan al devenir del mismo, considero un error creer que ubicándose en un afuera es posible escapar de cualquier posibilidad reguladora, de intervención o asimilación, de la institución. Como señala Victor Burguin (1997, citado por Sánchez de Serdio, 2010a) en la sociedad contemporánea no es posible hablar de un afuera en relación a las instituciones. En este sentido, un proyecto como *Las Lindes*, al abordar las problemáticas, dificultades y posibilidades educativas que se dan en los sistemas de enseñanza secundaria y superior desde un contexto no formal como el de un centro de arte, lo que hace es cambiar las problemáticas que tendría si fuese llevado a cabo en una institución como la universidad o la escuela por las del Centro de arte. Por lo tanto, quienes intervienen y forman parte de esta iniciativa no pueden ignorar que esta se encuentra completamente atravesada por las condiciones materiales, sociales y políticas de producción que proporciona el hecho de ser llevado a cabo en esa institución.

A nadie se le escapa que si no fuese por el presupuesto, la visibilidad y el capital simbólico y cultural que el CA2M aporta a *Las Lindes*, quizá esta iniciativa no hubiera podido salir adelante y mucho menos en las condiciones en las que se ha dado. De hecho, tener detrás al CA2M fue quizá uno de los elementos del proyecto que más pudo contribuir a que las personas se decidiesen a participar en las sesiones. Igualmente, tal y como explicaba una de las educadoras, no han podido evitar que el hecho de ser un proyecto desarrollado en un centro de arte acabase teniendo también un reflejo evidente en el perfil de las participantes: “tuvimos una reunión en *Las Lindes* en la que dijimos que al fin y al cabo, todos los componentes somos artistas. Eso no nos lo quitamos ni a tiros. Aunque también es bonito posicionar la educación desde la creación artística y convertirla como un acto performativo” (Entrevista a Victoria Gil-Delgado, 25 de febrero de 2014).

Otra de las educadoras contaba que, precisamente por tratarse de un proyecto institucional, desde *Las Lindes* han percibido ciertas resistencias a la hora de generar marcos de colaboración con según qué tipo de agentes. Las dudas y el miedo a ser cooptados por el centro de arte ha planeado siempre sobre esa posible relación: “sobre todo cuando trabajamos con otros colectivos en otros lugares que no tienen que ver con la institución. Pienso de qué manera esto a veces no ayuda, sino todo lo contrario” (Entrevista a Carlos Granados, 25 de febrero de 2014). De hecho, dado que el interés por establecer contactos con colectivos viene del proyecto de *Las Lindes* y

no a la inversa, puede llegar a ocurrir que a quienes se está intentando seducir bajo el interés de establecer procesos de colaboración, no vean claros los puntos de contacto o de debate con la propuesta, ni tampoco estén deseando hacer suyas las instituciones culturales. De hecho, pueden sentirse algo incómodos ante la posibilidad de establecer conexiones con una iniciativa que en cierto modo representa una cultura que no quieren que sea la suya.

Por lo tanto, Pablo Martínez tampoco puede negar que *Las Lindes* se incluye dentro de la agenda del departamento que el mismo dirige, como una de las actividades públicas y juega un importante papel a la hora de producir valor para el centro de arte en el que se ubica. Además, como principal ideólogo e impulsor de *Las Lindes* y responsable de dicho departamento, él mismo encarna al CA2M y no puede evitar además que ambos papeles queden reflejados también en el proyecto y en la propia institución. Lo mismo ocurre con las educadoras. Algo, que por otra parte, no deja de ser tremendamente paradójico. El hecho de que estas personas representen y encarnen a la institución bajo unas condiciones contractuales absolutamente precarias como las suyas, efectivamente representa una tensión importante en este caso. La relación de dependencia con la institución en la que trabajan estas educadoras, es la misma que tendría cualquier trabajadora por cuenta ajena bajo un contrato laboral corriente, y sin embargo, se ven en la situación de tener que desarrollar su labor como si fueran autónomas, con todo lo que eso supone en términos de inestabilidad y precariedad, como ya se ha señalado anteriormente.

A partir de aquí, siguiendo a Rodrigo (2010), creo que sería un error al entrar en contacto con los agentes sociales del contexto, situados en un afuera del museo, llegar pensar que es ahí es donde está la verdadera radicalidad y la realidad de lo social, obviando que el museo es también un espacio social, cruzado de relaciones de poder y eludiendo la responsabilidad de posicionarse de forma crítica y conflictiva dentro de institución e intervenir políticamente.

Como plantea Raunig (2006), aunque para salir de la auto-referencialidad y un posible auto-confinamiento es positiva la búsqueda de líneas de fuga en relación a los cambios sociales, procurando establecer alianzas con otras formas de crítica dentro y fuera del ámbito del arte, también puede ser un error mostrarse como un elemento libre y autónomo, acrítico con el propio sistema en el que enmarcas la propuesta, disociado de sus circunstancias de producción. Eso haría mucho menos probable el reconocimiento de los conflictos que se dan ahí también y la movilización a la hora de resistir o luchar contra los lugares en los que se experimentan los conflictos. En este

sentido, para evitar que eso suceda, las personas que están detrás de este proyecto deberían poner también encima de la mesa de discusión las paradojas y controversias que se generan en relación a las condiciones en las que lo producen. Eso significaría analizar no solo los valores institucionalizados, las estructuras de poder, regulaciones, disciplinamientos o los mecanismos de inclusión y exclusión que predominan en las escuelas y universidades a partir de la implementación de las diversas reformas educativas de corte neoliberal, sino también los que se dan en las propias institución cultural que sustenta el proyecto, el CA2M, dentro del capitalismo cognitivo. Eso implicaría, por ejemplo, promover un debate sobre las propias condiciones laborales en las que están generando determinadas propuestas autodefinidas como críticas y reflexivas como esta, cuestionando las bases de su propia posición o valorando también en qué medida el capital simbólico que genera el proyecto contribuye a perpetuar o explicitar esas condiciones (Mörsch, 2012, pp.40-43).

5.2.4.4. Las posibilidades transformadoras de *Las Lindes* frente al riesgo de ser convertido en un instrumento para el capital.

No todos los componentes de *Las Lindes*, sitúan esta iniciativa fuera del marco institucional. Por ejemplo, Diego Del Pozo considera que, “el hecho de que un proyecto como *Las Lindes* tenga una visión crítica no le excluye de ser institución”. Desde su punto de vista, se trata de “un grupo autónomo, y así nos hemos definido siempre, que al mismo tiempo tiene un pie muy claro en la institución”, que es la que ha posibilitado su existencia gracias a una confianza personal en el proyecto desde la dirección del centro”. Y eso, según me decía “implica negociar de forma permanente ese rol de la institución”. Algo que, “por suerte, en el CA2M eso ha sido muy fácil porque, dentro de *Las Lindes* está parte del equipo que trabaja en el museo y ha posibilitado el proyecto” (Entrevista a Diego del Pozo, 6 de febrero de 2014).

En la misma línea se manifiesta Publio Pérez-Prieto al reivindicar la gestión realizada desde el DEAP del centro, bajo la dirección de Pablo Martínez, destacando la capacidad de retroalimentación que ha tenido con respecto al proyecto: “de alguna manera, ha definido en sí mismo a la propia institución. Se ha generado una circulación de significado” (Entrevista a Publio Pérez-Prieto, 27 de marzo de 2014). De hecho, como ya se ha señalado anteriormente, esta retroalimentación ha sido clara con respecto al trabajo de las educadoras del centro. Al mismo tiempo que estas profesionales han incorporado a su trabajo algunos de los conocimientos y reflexiones

obtenidos e intercambiados con otras profesionales a lo largo de estos años, durante las sesiones abiertas, han beneficiado también al propio proyecto aportando a las conversaciones sus razonamientos en torno a los temas de discusión, sus propias prácticas y experiencias.

Cristina Vega advierte por un lado que hay que tener claro que “cuando uno está en contacto con instituciones los trasvases de apropiación de prácticas por parte de la institución se van a producir” y por eso considera necesario mantener un ojo crítico: “uno tiene que saber qué quiere o no quiere compartir, con quienes, para qué y en qué espacios”. Por otro, considera que la experiencia concreta con Pablo y demás gente del CA2M ha sido muy fructífera precisamente porque ha habido una flexibilidad muy grande a la hora de trabajar (Entrevista a Cristina Vega, 21 de marzo de 2014). También Pablo Martínez, en un artículo titulado *Sobre investigaciones artísticas* publicado en 2011 mostraba un cierto recelo ante el creciente interés por la educación manifestado por parte de algunas instituciones y, para evitar ser instrumentalizados, apuntaba a la necesidad de mantener un ojo avizor ante lo que sucede alrededor:

“Si la educación es privilegiada en los lugares de mayor visibilidad simbólica como son los museos y espacios de arte, al tiempo que asistimos por parte de los mismos poderes fácticos a la conversión de la educación superior planteada por Bolonia y la estrategia europea 2015 y a la precarización constante de la educación pública, quizás merezca la pena prestar una atención más crítica a todo lo que está sucediendo en nuestro entorno para no ser una vez más un instrumento al servicio de las transformaciones operadas por el capital” (Martínez, 2011b)

Ante esas palabras, Victoria Gil-Delgado piensa que, para evitar ese peligro, resulta necesario estar vigilantes. No obstante, al tratarse de un proyecto tan autorreflexivo y tan independiente dentro del paraguas institucional, esta educadora considera que “*Las Lindes* no está en absoluto en ese punto” (Entrevista a Victoria Gil-Delgado, 4 de abril de 2014). En cambio, Carlos Granados considera que el peligro de instrumentalización de la educación o de un proyecto en un determinado momento, está siempre latente porque “esas líneas son súper finas”. De ahí sus dudas respecto a la vinculación que a veces tienen ciertos proyectos como *Las Lindes* con la propia institución. “No se. Hay algo muy perverso en todo eso, que yo creo que es lo que hemos hablado muchas veces con Pablo y a lo que se refería con el artículo” (Entrevista, a Carlos Granados 25 de febrero de 2014).

Por su parte el director del CA2M aludía nuevamente a la autonomía que disponía el proyecto a la hora de desarrollarse en ese Centro, para indicar que esperaba que esa posible cooptación no pasase allí. “Creo que esta reflexión, como se mantiene en este limbo de lo exótico que es el trabajo de un museo que no entra en casi nada reglado. Yo creo que no somos un plato de deseo para el capital ni para que eso se interponga”. Aunque Barenblit volvía a desvincular al Centro de arte de cualquier posibilidad reguladora, desde mi punto de vista de forma errónea y contradictoria, al mismo tiempo se mostraba consciente de cómo opera el capitalismo cognitivo y recordaba una frase de Margaret Thatcher mencionada por Asier Mendizabal en una de las Jornadas de la imagen: “no se engañen, la economía es el método, nuestro objetivo son sus almas”. A lo que Barenblit dijo: “claro, al final pueden hacerse con nuestras almas” (Entrevista a Ferrán Barenblit, 6 de febrero de 2014).

El riesgo de cooptación siempre está ahí y puede ir incluso más allá de la voluntad por evitarlo del propio director de la institución. El potencial crítico de estos proyectos está particularmente expuesto a los peligros de la apropiación neoliberal, siendo instrumentalizados en un contexto en el que la educación en la sociedad del conocimiento va acompañada de una revalorización de las habilidades blandas dentro de la sociedad. De hecho, estas ayudan a las instituciones a presentarse como progresistas y socialmente comprometidas y responsables para la transformación social, dejando a un lado las lógicas de funcionamiento interno, socialmente mucho menos conscientes y sin cambios (Mörsch, 2011b).

Como señala Raunig (2007), si se tienen en cuenta las circunstancias socio-políticas que envuelven al mundo que nos rodea, la crítica institucional no debería prestar atención únicamente al sistema del arte y sus reglas cerradas, sino que debería trasladar su crítica también al Estado y al sistema capitalista. En este sentido, para impedir la estructuración y por lo tanto la clausura de la crítica, resulta necesario vivir en una permanente tensión, no bajar la guardia ni un solo momento, implicar a diferentes contextos, formas de híbridas de institución y de participación, en un proceso sin fin. Eso implica generar prácticas reflexivas, deliberativas, que contribuyan a poner en evidencia las formas de operar del statu quo neoliberal, marcado por las industrias culturales y la precarización como formas de normalización gubernamental (Kastner, 2007).

En esta línea, también Mörsch (2011a) señala que, aquellos proyectos educativos que aspiran a generar prácticas resistentes y transformadoras, no solo para la institución que las acoge, sino también para la sociedad en general, deberían poner en evidencia y debatir públicamente las tensiones y controversias a las que tienen que enfrentarse durante su desarrollo. Eso supondría entre otras cosas valorar críticamente el manejo del poder y capital simbólico entre las personas que participan, la institución artística y las otras formas de organización externas con menos visibilidad con las que entra en contacto, procurando que los términos en los que se produce esa colaboración sea lo más equitativa posible en cuanto a la obtención de beneficios.

5.3. TRANSDUCTORES. Pedagogías colectivas y políticas espaciales. Centro José Guerrero de Granada.

El tercero de los casos presentados en esta investigación fue escogido casi a la vez que los otros dos. En mi decisión seguramente también influyeron las sensaciones y dudas que este proyecto me generó en la presentación en aquellas jornadas en León, pero seguramente fue la posterior lectura de los pormenores de esta propuesta en el primer volumen del proyecto, publicado por Antonio Collados y Javier Rodrigo en 2009, la que terminó de animarme. Me pareció que si uno de mis propósitos era confirmar la presencia de un giro educativo en el contexto español, no podía obviar el desarrollo de este proyecto como uno de los primeros casos que se dieron. Quería averiguar además cómo la pretendida apuesta de esta iniciativa por desplegar nuevas formas de institucionalidad se había hecho o no materialmente posible. Para ello me parecía interesante indagar las dificultades, tensiones y potencialidades que encontraron y se generaron durante su desarrollo.

A continuación, se ofrece un primer bloque de carácter contextual en el que se realiza un breve recorrido por la historia del Centro José Guerrero de Granada. Después se hace una descripción y análisis de las políticas del Centro José Guerrero bajo la dirección de Yolanda Romero y su apuesta por generar una red de colaboración alrededor del centro. A continuación, en otro apartado, abordo el tipo de educación, difusora, llevada a cabo en el Centro José Guerrero. En ese contexto me detengo a analizar la paradójica situación del educador y del funcionariado en la educación, como un caso anómalo de no precariedad, pero con otro tipo de problemáticas que determinan igualmente su papel en la institución. Además, el deseo de la directora de establecer vínculos entre el Centro José Guerrero y las comunidades locales, se resuelve por medio de actividades educativas encargadas a agentes culturales externos, dejando al educador al margen.

En un segundo bloque me centro en el caso *Transductores: pedagogías colectivas y políticas espaciales* a partir fundamentalmente de cuatro tensiones que lo cruzan. La primera de ellas aborda las dificultades encontradas a la hora de involucrar al educador del Centro en el proceso de construcción de *Transductores*. La segunda de las tensiones hacen referencia a las dificultades que se dan en esta iniciativa para crear una relación colaborativa con los componentes de *FAAQ*, una plataforma muy próxima a Antonio Collados, uno de los dos creadores y coordinadores del proyecto. La tercera tensión tiene que ver con las conflictos que emergen en un proyecto como

este a la hora de conjugar la voluntad de generar nuevas formas de institucionalidad a partir del trabajo colaborativo, en red, bajo las lógicas temporales habituales de la programación comisarial. Por último, la cuarta tensión, alude a la falta de regularidad del proyecto en la institución y su necesaria emancipación.

5.3.1. Breve historia del Centro José Guerrero de Granada.

El nacimiento de este centro de arte contemporáneo se produjo a instancias de la Diputación Provincial de Granada tras proponer a José Guerrero uno de los más destacados exponentes del expresionismo abstracto, que una parte de su colección personal pudiese ser mostrada de forma permanente en Granada. Tras su muerte en Barcelona, en diciembre de 1991, la familia continuó con el proyecto, y a partir de 1992 el Área de Cultura comenzó a trabajar en firme en la posibilidad de crear un espacio en el que exhibir y analizar la obra del artista. Para tal fin, una serie de expertos conocedores de su obra⁸⁴, en colaboración con los herederos, procedieron a la selección del fondo Guerrero, llegando al acuerdo de la cesión⁸⁵ de una buena parte de su herencia: cuarenta lienzos y veinte dibujos que representan las etapas fundamentales de su trayectoria, además de sus archivos y biblioteca personal (Web Centro José Guerrero).

Yolanda Romero, que había dirigido la sala de exposiciones del Palacio de los Condes de Gabia, así como la colección de Arte Contemporáneo de la Diputación de Granada, entre 1989 y 1999, fue la persona a la que se le encargó la elaboración del proyecto museológico y quien accedió a la dirección del José Guerrero prácticamente desde el inicio del proyecto. Romero, con la idea de convertir al Centro José Guerrero en un espacio activo, de debate sobre el arte contemporáneo, al servicio de la sociedad, desde el primer momento se optó por desestimar la idea de seguir un modelo de museo monográfico, centrado exclusivamente en la difusión de las pinturas de este artista granadino, para inclinarse por otro en el que, además de exposiciones de artistas de relevancia internacional o muestras en las que dieran a conocer al público

⁸⁴ Dicha comisión estuvo compuesta por Juan Manuel Bonet, María de Corral, José M^a Rueda, Eduardo Quesada y Yolanda Romero. Consultar en: <http://www.centroguerrero.org/index.php/2000/49/0/>

⁸⁵ Esta cesión se hizo bajo el sistema de comodato, es decir, un depósito temporal por diez años, ya que los herederos del artista quisieron no hacer definitiva la donación hasta verificar, en ese plazo de tiempo, el buen funcionamiento de la institución.

las tendencias más actuales, tuviera también lugar la celebración de ciclos de conferencias, conciertos u otro tipo de actividades. Para la directora, “la creación de este Centro se apoyaba también en otros valores, y especialmente en la capacidad que una institución de estas características puede tener como generador cultural y educativo de nuestra sociedad” (Entrevista a Yolanda Romero, 17 de febrero de 2015).

Inaugurado el 13 de junio del año 2000, el Centro Guerrero se planteó desde sus orígenes como un espacio público que fuese capaz de articular y canalizar la cultura artística contemporánea en la ciudad, a partir de la colección de este artista. A pesar de que en los ochenta y noventa hubo grupos en Granada muy activos en muy diversos campos e iniciativas culturales diversas desarrolladas, tal y como explicaba la directora, “faltaba un espacio público estable que ayudase a fortalecer todo este tejido artístico y que procurase establecer un equilibrio en el binomio local/internacional” (Entrevista a Yolanda Romero, 17 de febrero de 2015).

5.3.2. Las políticas del Centro José Guerrero bajo la dirección de Yolanda Romero. La apuesta por generar una red de colaboración alrededor del centro.

El Centro José Guerrero es una institución pequeña en la que, además de la directora, hay un equipo técnico compuesto tan sólo por solo tres personas. Esto hace que todos colaboren en la elaboración del programa general, más allá de que después, cada cual se ocupe de forma especial del área de su responsabilidad⁸⁶. La propia directora me decía al respecto: “en centros pequeños como el nuestro el trabajo en equipo es básico. (...) En realidad, la gran mayoría de las actividades de un centro de arte son tarea de todo el equipo y deben tener un sentido y coherencia que ha de buscarse entre todos” (Entrevista a Yolanda Romero, 17 de febrero de 2015).

En la página Web del Centro José Guerrero se alude a las principales funciones que debe cumplir esta institución y se señala que si bien, se asumen como necesarias aquellas exigidas de forma canónica por el ICOM⁸⁷, se preguntan también si aquellas

⁸⁶ Paco Baena en el programa expositivo, Pablo Ruiz en los programas públicos y Raquel López en redes y comunicación.

⁸⁷ El ICOM es el International Council of Museums (Consejo internacional de museos), una organización internacional de museos y profesionales, creada en 1946, dirigida a la conservación, mantenimiento y comunicación del patrimonio natural y cultural del mundo, presente y futuro, tangible e

dictadas por este organismo son las únicas que debe adoptar un museo de arte contemporáneo en el siglo XXI. A partir de ahí su respuesta es clara: “Es evidente que no y, en este sentido, nuestra intención es convertirnos en un espacio de relación, en un lugar para el pensamiento crítico, buscando nuevos modelos y meditando cuál es el papel del arte hoy en su relación con la sociedad actual” (Web Centro José Guerrero). Con esta declaración de intenciones, el Centro José Guerrero se presenta al mundo como una institución pública, garante de la protección, documentación y promoción de la colección cedida por la familia de José Guerrero, pero también como un espacio de relación, crítico y reflexivo.

En este sentido, desde su nacimiento, a lo largo de sus quince años de vida, el Centro José Guerrero se ha dedicado a conservar y exponer periódicamente, las distintas obras que componen la colección del artista que le da nombre y también ha organizado varias muestras temporales dedicadas a las diferentes etapas o aspectos concretos de este pintor, orientadas profundizar y conocer mejor los diferentes contextos e influencias en su producción artística. Otras exhibiciones temporales, siguiendo esta línea de indagación en la trayectoria de José Guerrero, han pretendido establecer diálogos entre las obras de este artista con las de otros con los que el pintor pudo tener algún nexo en común. Además, más allá de las obras de la colección, el Centro también ha desplegado otras muestras temporales monográficas o individuales diversas dedicadas a repasar la trayectoria de algún artista o alguna temática concreta, así como exposiciones colectivas en torno a algún asunto contemporáneo relativo al ámbito de lo social, cultural, político o económico, con la voluntad de invitar a la reflexión a través del arte.

Por otra parte, tratando de constituirse como un espacio de arte dinámico y salirse de la primacía del objeto, a lo largo del tiempo, el Centro José Guerrero también ha organizado diversas actividades, en su mayoría desarrolladas a partir de las exposiciones, compuestas fundamentalmente por talleres de artista, conferencias o jornadas de trabajo y debate. Además, en el José Guerrero se puesto en marcha ciclos de cine y video, programas de danza, conciertos o presentaciones de libros en los que el Centro ha estado involucrado⁸⁸.

intangibles. Además, el ICOM es una organización no gubernamental (ONG), que mantiene una relación formal con la UNESCO y tiene estatus de órgano consultivo del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. Consultar en: <http://www.icom-ce.org/contenidos09.php?id=27>

⁸⁸ Destaca por ejemplo el proyecto editorial de investigación *Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español*, que surgió en 2003 fruto de la colaboración de cuatro instituciones

Asimismo, desde su nacimiento, el Centro ha venido estableciendo una serie de relaciones de colaboración con otras entidades⁸⁹. En esta línea, algunos de los seminarios, jornadas de trabajo y debate o de los talleres promovidos por la institución, comenzaron a darse en colaboración con otros organismos, instituciones y colectivos culturales pertenecientes de la provincia de Granada⁹⁰. La finalidad de estas políticas era aproximar a la institución al contexto y situarse como un instrumento de intervención social en la realidad más próxima. De hecho, algunos de ellos salieron fuera del museo y se desarrollaron en otros ámbitos alejados del campo del arte. Algo que comenzó a darse, según explicaba en una entrevista Antonio Collados⁹¹, a raíz de la relación que la directora del Centro, Yolanda Romero, estableció con la Universidad Internacional de Andalucía, *UNIA Arte y pensamiento* y de cosas que se estaban haciendo desde allí, como por ejemplo los primeros encuentros sobre prácticas colaborativas llamados *Reunión 03*⁹², de los que ella estuvo encargada.

culturales: Arteleku (Diputación Foral de Gipuzkoa), el Centro José Guerrero (Diputación de Granada), el Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA) y la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA). Por otra parte, se ha puesto en marcha el proyecto *Kiosco*, una nueva iniciativa que desborda el espacio del Centro Guerrero y trata de incentivar las relaciones entre arte y esfera pública a través de la exploración de la calle o la plaza como lugares públicos, abiertos a la participación ciudadana.

⁸⁹ Tal y como explicaba su directora Yolanda Romero, el centro ha formado parte de diversas redes de trabajo como el programa de *artepensamiento* de UNIA o *Desacuerdos*. Con anterioridad, también pusieron en marcha una red de colaboración interinstitucional que bautizada como REM (Red de Espacios Museísticos) que ensayó fórmulas de coparticipación en diversos ámbitos: colecciones, exposiciones, programas educativos, publicaciones, etc. Esta red, integrada por el MARCO de Vigo y ARTIUM de Vitoria, fue pionera en su momento y además está en el origen de la Asociación de Directores de Museos de España (ADACE), desde la que se han impulsado debates, seminarios y documentos (como el Código de Buenas Prácticas) esenciales para generar cambios en el sector del arte contemporáneo en nuestro país. Además se ha seguido trabajando en el ámbito universitario local promoviendo talleres y encuentros con artistas.

⁹⁰ Destacan, entre otros, el taller en colaboración con *Aulabierta* y la Universidad de Granada llamado *Laboratorio de micro-televisión*, enmarcada dentro de la exposición *Muntadas. La construcción del miedo y la pérdida de lo público* (Centro José Guerrero, 17 enero - 23 marzo de 2008); *La sutileza del cambio. Imagen e imaginario actual de la ciudad de Granada*, que fue una actividad desarrollada por FAAQ, enmarcada dentro de la exposición *Martha Rosler. La casa, la calle, la cocina* (18 - 27 de febrero de 2009); *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*, proyecto cultural del Centro José Guerrero, ideado desde *Aulabierta*, y coproducido por la Universidad Internacional de Andalucía-UNIAartepensamiento y el Ministerio de Cultura (marzo de 2009); *REU08. Prácticas artísticas-políticas-poéticas, hacia la experiencia de lo común* (Granada, 7 y 9 de junio 2010, Córdoba, 22, 23 y 24 de junio 2010).

⁹¹ Antonio Collados, actualmente profesor en la facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada, fue el principal impulsor de proyectos como *Aulabierta* y *Transductores*, este último junto al investigador y educador Javier Rodrigo.

⁹² Consultar en: http://ayp.unia.es/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=33

Yolanda empezó a darse cuenta de la necesidad de generar una red alrededor del centro. Esto es algo que está ahora bastante candente. Es curioso que, en los últimos encuentros ADACE⁹³ en Madrid, por parte de responsables de museos se hablara bastante de esta cuestión de generar redes, etc. Bueno, este es un asunto complejo, sujeto a bastante controversia. El caso es que Yolanda, pensando en el propio proyecto del centro, sobre todo cuando ya se iban a cumplir diez años de su funcionamiento, se dio cuenta de la necesidad de actualizar su relación con los públicos, con los agentes culturales y sociales de la ciudad (Entrevista a Antonio Collados, 9 de septiembre de 2014).

Hacia el año 2006, coincidiendo con un proyecto clave para la institución como *Desacuerdos*, que involucró muchas redes de trabajo e instituciones diversas como el Macba, Arteleku, UNIA arteypensamiento y el propio Centro, la dirección del José Guerrero estableció sus primeros contactos con algunos miembros de *Aulabierta*⁹⁴, una plataforma de aprendizaje autogestionada y desarrollada por estudiantes de Bellas Artes y Arquitectura de la Universidad de Granada. Sin embargo, esa relación no se materializaría en algo concreto hasta 2008, al hilo de la exposición *Muntadas. La construcción del miedo y la pérdida de lo público*; una exposición antológica, centrada en el trabajo de Antoni Muntadas con los medios de comunicación, que estuvo comisariada por Mar Villaespesa y Yolanda Romero. El caso es que, tras hablar con el artista, ambas decidieron que en lugar de mostrar aquellos proyectos en los que este había trabajado con televisión experimental y comunitaria en Cadaqués y Madrid, se intentaría llevar a cabo una experiencia en Granada que los actualizara. Fue entonces

⁹³ Asociación de Directores de Arte Contemporáneo de España, nacida en febrero de 2005, impulsada e integrada por directores de museos y centros de arte contemporáneo españoles. Consultar en: <http://www.blogfundacionbancosantander.com/horizontes/participantes/adace/>

⁹⁴ *Aulabierta* surge de la voluntad de un profesor de la Universidad de Granada llamado Víctor Borrego de dotar al estudiantado de una serie de herramientas que pudieran hacer que su paso por la facultad de Bellas Artes fuera más activo. A partir de ahí se incentivó la generación de asociaciones de estudiantes: *Aula esférica*, *Aula de cine* y *Aulabierta*. En ese momento, Antonio Collados, alumno de este profesor y becario FPU de la Universidad de Granada, recibe el encargo de hacerse cargo de *Aulabierta*, orientada a reducir la brecha entre el ámbito de la universidad y el ámbito profesional. Para lograrlo se buscó la implicación de profesorado afín que ayudase a la creación de un plan de estudios transversal y que funcionase a partir de la metodología de trabajo por proyectos. Sin embargo aquella experiencia se truncó y no fue a más. No obstante, el primer tema de ese programa, de manera general, abordaba el concepto del espacio. La lectura de un artículo de Santiago Cirugeda publicado en Arteleku y la posterior invitación a este arquitecto a mantener un encuentro en la universidad, condujo a pensar en la posibilidad de crear un espacio propio, que permitiera ensayar toda una ingeniería de actividades, cursos, de currículum dentro del sistema universitario. Esa idea acabó materializándose y aunque el proyecto de arquitectura fue bastante articulador, comenzaron a surgir otras propuestas a medida que fueron entrando en *Aulabierta* personas con intereses diversos. Hubo un énfasis especial por las cuestiones urbanísticas, el paisaje. Otro eje de trabajo importante tuvo que ver con el uso de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación en relación con contextos sociales alrededor de la propia facultad, es decir, como conectar con los habitantes del barrio en el que estaba inserta la universidad, etc. Se dieron cuestiones de experimentación tecnológica de televisión, páginas Web, redes sociales, etc. Los momentos de máxima actividad de esta plataforma se vivieron entre 2004 y 2010. Consultar en: <http://goo.gl/9zIEKN>

cuando la dirección se puso en contacto con miembros de *Aulabierta*, entre los que se encontraba Antonio Collados, uno de sus principales impulsores, para proponerles desarrollar esa línea de trabajo y generar una experiencia significativa de micro-televisión en el barrio de La Chana de Granada⁹⁵.

Cuando Yolanda contacta con Collados, hasta entonces el Centro no había desarrollado ningún tipo de actividad del corte del taller de *ZonaChana*, quizá porque, como indica el propio Collados, “en la ciudad no había ningún grupo en el que ella encontrara una especie de referencia y con el que pudiera confraternar”. No obstante, como me decía Collados, Yolanda Romero no entendió ese proyecto desde la educación, sino como un proyecto híbrido compuesto por unos agentes extraños que se mueven entre la acción social y la acción cultural. “A ella le debió resultar interesante que entremezclásemos esos dos campos que debían ser de su interés y por eso nos llamó” (Entrevista a Antonio Collados, 9 de septiembre de 2014).

Para la directora, el interés mostrado entonces por trabajar con redes culturales locales como *Aulabierta* tuvo que ver con un deseo de “ampliar el espacio del museo a aquellos lugares a los que habitualmente la institución no llegaba, entendiendo la exposición, más que como un elemento de consumo cultural, como un dispositivo que podía y debía activarse en el contexto local”:

En este taller, el Centro trabajaba gracias a otros mediadores (*Aulabierta*) con un público que raramente iría al museo (jubilados, amas de casa, parados, inmigrantes, jóvenes) en un proceso de enraizamiento más profundo en el espacio público, por una parte, pero por otra en un proceso de invisibilización de la institución artística. El proyecto *Laboratorio de Micro TV-ZonaChana*, era una manera de llevar a la práctica el uso que el propio Muntadas imaginó para la televisión como instrumento de comunicación social y de intervención en la realidad más inmediata, en este caso en un barrio periférico de la ciudad, utilizando las nuevas tecnologías y la filosofía del software libre, algo en lo que el Centro llevaba tiempo trabajando (Entrevista a Yolanda Romero, 17 de febrero de 2015).

⁹⁵ Este laboratorio estaba dirigido a estudiantes de bellas artes, historia del arte, comunicación audiovisual, antropología, sociología, arquitectura y profesionales sin titulación en las mismas áreas de conocimiento. Se trataba de un espacio abierto a la experimentación concebido para realizar un acercamiento crítico al barrio granadino de La Chana y potenciar “el uso contextual de las nuevas tecnologías de la comunicación, incentivar dinámicas de reapropiación del lenguaje específico de los nuevos medios y de producción de formas de comunicación creativas, horizontales e independientes”. Todo ello, con la colaboración de determinados agentes activos en el barrio, grupos e instituciones, “aplicando técnicas de investigación participativa, desde una óptica abierta y multipolar”, con el fin de revelar las múltiples realidades que conforman el barrio (Centro Guerrero). A través de los ejemplos, pautas y herramientas de trabajo ofrecidas por el profesorado participante en el laboratorio, el alumnado debía reelaborar el conocimiento generado en sus exploraciones sobre el barrio, diseñando y produciendo proyectos audiovisuales. Consultar en: <http://goo.gl/VVp9pb>

Esa línea de trabajo continuó manteniéndose posteriormente y en el año 2009, el Centro José Guerrero, llevó a cabo la exposición: *Martha Rosler. La casa, la calle, la cocina*. Dicha muestra estaba estructurada a partir de un texto escrito por la artista estadounidense en 1977, *Lo privado y lo público. Arte feminista en California*, en el que Rosler ponía de relieve la interdependencia y complejidad existente entre la esfera pública y el ámbito de lo privado. Al hilo de esta muestra, la dirección encargó al colectivo FAAQ⁹⁶, muy vinculado a *Aulabierta*, el desarrollo, junto a Vicente Aliaga, de un proyecto específico llamado *La sutileza del cambio. Imagen e imaginario actual de la ciudad de Granada*⁹⁷, consistente en una investigación que trataba de repensar los imaginarios de la ciudad, creando un archivo con el objetivo de elaborar de forma local los conceptos de espacio público, imaginario, ciudad y memoria, presentes de algún modo en la exposición de la artista americana. “La intención última de esta iniciativa era extender las temáticas expuestas en el museo en contextos diversos de la ciudad, acompañadas con acciones colaborativas y educativas innovadoras” (Entrevista a Yolanda Romero, 17 de febrero de 2015).

El desarrollo de estos talleres, según la directora, no buscaba la justificación del trabajo de los artistas o las exposiciones organizadas en el Centro, sino que “intentaban producir nuevas mediaciones y producciones culturales afines, paralelas, pero también diferenciadas con el conocimiento cultural de las exposiciones”. En este sentido, para Yolanda Romero la institución ponía a disposición de estos agentes los

⁹⁶ Dentro de *Aulabierta* fueron creándose unas microestructuras cuyo propósito era generar un modo de vida a partir de lo aprendido en esa iniciativa universitaria y, desde una perspectiva profesional, comenzar a dar servicios, etc. De ahí que, fruto del entendimiento y del espacio de convivencia generado entre varias personas, así como de las ganas de seguir haciendo cosas juntos, nació FAAQ, fundado por tres estudiantes de arquitectura que previamente habían formado parte de un colectivo llamado *Catarsis*: José Daniel Campos, Carlos Gor y María García, más dos personas procedentes de la facultad de Bellas Artes: Pablo P. Becerra y Antonio Collados. Si bien FAAQ generó dentro del propio *Aulabierta* experiencias comunes como las relativas al paisajismo y los jardines alrededor de *Aulabierta*, la idea era crear una plataforma que pudiera desarrollar ese tipo de proyectos no solo dentro de la universidad, sino también pensando en espacios de la ciudad de Granada o en relación a proyectos de investigación con otras *iniciativas*. En este sentido, mientras estuvo activo hasta 2013, este colectivo describía su práctica diciendo: “FAAQ realiza proyectos colaborativos relacionados con la producción social del territorio. En ellos se abren procesos de investigación, de creación y de coaprendizaje en los que se ponen diferentes modos de hacer en común con el objetivo de reinventar de manera crítica las relaciones entre habitantes y entornos. Desde FAAQ se desarrollan estrategias espaciales, investigativas y audiovisuales donde potenciar esos procesos colaborativos” (Web FAAQ).

⁹⁷ Se llevaron a cabo un conjunto de actividades, cuyo objetivo era propiciar el debate en torno a determinadas problemáticas incipientes en Granada y “reflexionar respecto a la ciudad como un conglomerado de realidades que se articulan y representan de forma desigual y cómo determinadas posiciones se olvidan deliberadamente en los planes culturales y urbanísticos, utilizándose la cultura frecuentemente como recurso para dicha erradicación selectiva en pro de la regeneración urbana”. Para este proyecto se pusieron en marcha: un dispositivo documental situado en la primera planta el Centro Guerrero, un archivo digital, un seminario crítico, articulado entorno a tres mesas redondas, y un taller a cargo del artista Claudio Zulian. (Web José Guerrero) Consultar en: <http://goo.gl/d6tFi8>

instrumentos necesarios para que pudieran desarrollar su trabajo de la manera más autónoma posible. En este sentido, el Centro actuaba como un dispositivo mediador, catalizador, tendente a facilitar recursos y desaparecer en el proceso con el fin de que los mediadores pudieran “trabajar con gran autonomía con públicos, con colectivos que tal vez no acudirían al museo” (Entrevista a Yolanda Romero, 17 de febrero de 2015). Desde el punto de vista de la directora, la reivindicación de las instituciones como un servicio público, en estos tiempos de crisis resulta más necesaria que nunca y de ahí la importancia del establecimiento de vínculos con la comunidad:

El museo público debe afanarse, hoy más que nunca, en crear un tejido social propio, porque una institución artística se constituye en relación con los públicos que la visitan, que la critican, que participan activamente en sus programas. Sin ellos, no existiría. El museo hoy se mueve entre “la atracción” de audiencias homogéneas, genéricas, multitudinarias y, en la mayoría de los casos, cautivas y, de otro lado, “la construcción” de públicos en el sentido del que habla Michael Werner: públicos agentes, que examinan, preguntan, rechazan, opinan, juzgan y demuestran un extraordinario vínculo de pertenencia con la institución, aunque sean minoritarios. Así, frente al espectador complaciente está el público agente, y frente al público global, con el que se cuenta ya, un público local, con el que trabajar (Romero, 2009, p.11).

De algún modo, esta voluntad de Yolanda Romero se alineaba con tendencias críticas de la museología desde la cual se considera que los museos son algo más que espacios para la transmisión, son también lugares para la estimulación, tanto de los visitantes individuales como de las comunidades que lo rodean (Weil, 1990 en Anderson, 2004). Sin embargo, con estas actividades ocurre que, si bien se basan en la extensión de la institución más allá de sus paredes, en su conexión con la ciudad y en la participación activa de las comunidades, desde una óptica antropológica o sociológica reflexiva, crítica e incluso transformadora, en ocasiones, por las propias condiciones de baja temporalidad y sostenibilidad en las que operan, corren el riesgo de adentrarse en los contextos de una forma un tanto superficial, generando dinámicas más cercanas a la recreación y al consumo del simulacro que a lo real (Padró, 2003, p.55).

Tras una importante crisis política⁹⁸ vivida en el Centro en el año 2010, que puso en peligro la continuidad del Centro José Guerrero, el puesto de la directora y sobre todo la continuidad del trabajo realizado a lo largo de esos años en la institución, en febrero de 2015, Yolanda Romero anunciaba que dejaba el cargo para marcharse a Madrid donde sería la nueva jefa de Conservación de la Pinacoteca del Banco de España. Esta dimisión voluntaria, según la hasta entonces directora, contaba con el apoyo de la familia del pintor, lo cual, a su juicio, era una demostración de la confianza depositada en la Diputación provincial para gestionar el legado del artista (ABC, 5 de febrero de 2015). El coordinador de exposiciones del museo, Francisco Baena, fue la persona elegida el mes de marzo de 2015, mediante una comisión de servicio, para ocupar el cargo de director del museo, sustituyendo a Yolanda Romero (Cappa, 06 de marzo de 2015).

5.3.3. La educación difusora en el Centro José Guerrero.

Como señala Carla Padró (2005) el contexto español, aun sigue siendo muy frecuente que los departamentos educativos sean considerados centros de atracción de las audiencias y por ello, requieren de educadoras-didactas-comunicadoras que transmitan los mensajes de los profesionales dedicados al saber, al mismo tiempo que se encargan de mimar la imagen pública de los museos. En este sentido, las educadoras en estas instituciones son consideradas profesionales funcionales, a las

⁹⁸ En el año 2010 se cumplió el plazo de una década marcado por el contrato de comodato firmado entre la Diputación de Granada y los herederos de José Guerrero. En ese tiempo, la familia debía verificar el buen funcionamiento de la institución y decidir, junto a la Diputación de Granada, si daban continuidad a ese acuerdo y bajo qué fórmula. En aquel momento, un determinado sector de la política granadina comenzó a cuestionar el trabajo desarrollado hasta entonces en el centro, argumentando que se debía facilitar el acceso a las instituciones a determinados agentes culturales del contexto con el fin de reconocer su trabajo. Por parte de este sector se solicitaba que se abandonase el modelo de trabajo impulsado hasta entonces y se empezara a exponer a pintores locales, aludiendo que el Centro no recibía suficientes visitantes o que la línea conceptual puesta en marcha resultaba incomprensible. Además, se sugirió también la posible creación de una fundación granadina de arte contemporáneo que siguiera manteniendo la colección de este pintor. Esto provocó una brecha con la familia del pintor, que quería que se mantuviese el nombre de su padre en la institución, que se continuara en los mismos parámetros en los que se había estado trabajando, con una fórmula administrativa y jurídica más acorde, que era la creación de una Fundación específica de José Guerrero para el Centro. Todo este asunto dejó a la institución en una situación de gran vulnerabilidad, lo cual motivó la creación de una plataforma ciudadana en defensa del Centro José Guerrero que logró frenar las pretensiones de este sector político. Tras este grave episodio, la institución consiguió resurgir entre 2010 y 2011, aunque con el puesto de Yolanda Romero en una situación bastante inestable y teniendo que hacer frente a otro nefasto factor para las políticas culturales: la crisis económica. Este nuevo elemento dejaría a la institución reducida a la mínima expresión, hasta el punto de que incluso se llegó a temer por un cierre definitivo. La institución en esa situación continuó trabajando y, finalmente, después de muchas negociaciones, en enero de 2014, se firmó un acuerdo para la constitución de la Fundación José Guerrero de Arte Contemporáneo, una vez suscrito el protocolo de intenciones del acuerdo entre la Junta de Andalucía y la Diputación de Granada, que garantiza la permanencia por tiempo indefinido del legado del pintor en su ciudad natal.

que a veces se les pide conocer y desplegar estrategias para la instrucción y la psicología educativa, el márketing y las relaciones públicas.

Como se ha señalado con anterioridad, el Centro José Guerrero es una institución pequeña que cuenta con muy poco personal. El área de trabajo desde el cual se llevan a cabo labores asociadas a la mediación con los públicos es denominada “Área de Difusión”. La mera existencia de un área como esta en el Centro, evidencia que a lo largo de estos años, la función de la educación que ha imperado en esta institución ha sido aquella que Carmen Mörsch (2009) califica como reproductiva, es decir, aquella que se dirige a todo tipo de individuos, no sólo al público experto, con la voluntad de introducirlos en el arte. Por lo tanto, la educación deberá preocuparse por adaptarse a las necesidades de cada público a la hora de desarrollar sus políticas de captación.

Como señala Valdés (2008), por lo general, los departamentos llamados de difusión están asociados a aquellos postulados que contemplan la educación como aquella labor encargada de organizar y llevar a cabo todas las actividades que ayudan a hacer el museo más inteligible para un público cada vez más amplio. Eso se hace, “facilitando los servicios de acogida y colaborando con los departamentos científicos, o debería hacerlo, en la concepción y creación de las exposiciones tanto permanentes como temporales”. La difusión, desde el punto de vista de esta teórica, actúa empleando todos los medios a su alcance, “empezando por la exposición como medio de comunicación característico del museo” (p.68).

La directora del Centro José Guerrero, Yolanda Romero, en un texto recogido en la primera de las publicaciones del proyecto *Transductores*, al hablar de la función de la educación en los museos, reconoce que en muchos casos aún se sigue aludiendo a esta labor “como una actividad periférica y supeditada al resto de eventos tradicionales y, supuestamente, naturales de los centros de arte, especialmente las exposiciones” y se muestra consciente de que la estrecha relación que existe entre el desarrollo de los departamentos de educación y los programas de actividades públicas de los museos y la conexión que establece una institución con los públicos. De hecho ella misma alude a que el crecimiento de estos departamentos en las instituciones ha estado motivado por el aislamiento de las instituciones museísticas con respecto a la ciudadanía y también por la reconversión que han sufrido estos centros culturales al ser incluidos dentro de la industria del entretenimiento; un factor que ha motivado “la necesidad económica de atraer nuevas audiencias” (Romero, 2009, p.11).

Sin embargo, no parece querer desmarcarse de esos postulados cuando, al referirse a la importancia que se le da a la educación dentro de las actividades programadas por la institución, para justificar la idea de que su papel es prioritario, la directora señala que “si las exposiciones parecen constituir el esqueleto de un museo, son precisamente los programas públicos, los programas educativos y de investigación lo que le da músculo, lo que le permite avanzar” (Romero, 2009, p.11). De nuevo Romero supeditaba la labor de la educación, concebida como músculo, a la actividad expositiva, considerada el elemento estructural del museo. Para ella, la misión de educación por lo tanto es ser activadora, dinamizadora del contenido de las muestras. A este respecto, en la entrevista mantenida en relación a esta investigación, Yolanda Romero concretaba un poco más y definía la tarea educativa en el Centro José Guerrero como “una labor de mediación basada en el intercambio, la conversación o la experiencia con el público”:

Tratamos de promover una educación horizontal basada en la pedagogía de la pregunta, más que en la de la respuesta, y que respete los saberes del educando, tal y como proponía Paulo Freire o de otra manera, René Scherer. A eso habría que añadir que la pedagogía no debe anular la necesaria confrontación entre la obra de arte y el espectador, no debe anular el poder de la obra artística. La pedagogía no puede invalidar las posibilidades del arte como agente perturbador y transformador sino, por el contrario, estimularlo. Este es el reto. A partir de esto, las tareas son múltiples y complejas, como puede imaginar (Entrevista a Yolanda Romero, 17 de febrero de 2015).

En las palabras de Romero es posible detectar la presencia de varias ideas diferentes y en cierto modo contradictorias, sobre el papel que debe jugar la educación en el Centro José Guerrero. Por un lado, hay una apuesta por el desarrollo de una práctica pedagógica crítica, basada en el diálogo, el intercambio y la pregunta, capaz de valorar los conocimientos previos de los visitantes, próxima a las propuestas de Paulo Freire. Este tipo de pedagogía implica, entre otras cosas, la adopción de una postura horizontal y problematizadora basada en el establecimiento de una comunicación de ida y vuelta, frente al sistema unidireccional de la educación, de manera que tanto el educador como los visitantes, se educarían entre sí. De este modo se apuntaría hacia la liberación y la independencia de los sujetos, pues eliminaría la pasividad de los visitantes y los incitaría a la búsqueda de la transformación de la realidad (Freire, 2005, pp.113-114).

Sin embargo esa voluntad emancipadora se diluye cuando, al mismo tiempo, Romero advierte que el educador del Centro, en su papel como mediador, debe evitar interponerse en la relación entre los visitantes y la obra artística. Su tarea entonces es la de ejercer de activador del potencial “perturbador” y transformador del arte, evitando en todo momento que su intervención termine por anular su “esencia”. En consecuencia, si por un lado se apelaba a la horizontalidad de la relación pedagógica, tratando de liberar a ese proceso de las habituales relaciones de poder que se dan en las prácticas educativas, a través del intercambio, la conversación o la experiencia, por otro se apuesta por una forma clara de direccionalidad que deja a los visitantes ante el supuesto poder de la obra de arte. Un poder que el educador debe estimular y en ningún caso obstaculizar. En este sentido, hay un conocimiento objetivo en la obra de arte que se debe asimilar, ante el cual no se aceptan versiones o interpretaciones alternativas que puedan interferir en su significado. La misión del educador es ayudar a que la forma de adquirir dicho conocimiento sea más activa. Lo que se busca es que los visitantes se sientan responsables de su propio aprendizaje y para ello es necesario situarlos en el centro del proceso de aprendizaje, más que en el centro de los contenidos (Padró, 2005c).

A partir de las palabras de Romero, podemos decir que el tipo de educación que se pone en juego aquí está relacionada con la narrativa que Carla Padró denomina experiencial (2005b, p.142). Esta narrativa se desarrolla, en parte, gracias a las teorías del aprendizaje elaboradas por teóricos como John Dewey en los años 30, que apostaban por el entendimiento del arte como un proceso de producción de significado sobre la propia experiencia personal (Zeller, 1989, pp.52-53). También se aproxima a un enfoque de la educación denominado por descubrimiento, que suscribe una tendencia positivista acerca de la existencia de un conocimiento objetivo, admitiendo que la forma de adquirirlo es en base a los conceptos que forman las personas a partir de sus experiencias, sus esquemas mentales y sus construcciones personales, propias. En este sentido, la educación en el museo basada en el descubrimiento, propone a sus visitantes ser activos, ver, hacer, y no sólo escuchar (Pastor, 2004, p.54). El educador, entendido como un facilitador, deberá encargarse de estimular la participación por medio de la formulación de diversas preguntas, procurando que los visitantes se expresen, considerando las obras de las exposiciones como un material por descubrir (López, 2009, p.81).

Tal y como aparece descrito en la página web del Centro, las actividades educativas desarrolladas por el responsable del área de difusión, se centran fundamentalmente en la realización de una serie de visitas comentadas dirigidas por un lado a público estudiantil (Primaria, Secundaria, Bachillerato, Ciclos formativos, Universitarios) y también a adultos. Las visitas para adultos se clasifican a su vez en varios tipos. Por ejemplo, una vez por semana, abiertas a toda persona interesada que acude al Centro de forma individual, se realizan visitas en el Centro a las exposiciones temporales sin necesidad de cita previa, consistentes en unas charlas-diálogos cuyo objetivo es “dinamizar la capacidad de mirar y de construir ideas”. Además hay otro tipo de visitas a las exposiciones temporales, esta vez con cita previa, que son dirigidas a grupos y se plantean “como una reflexión en la que cuestionar muchos de los prejuicios existentes sobre el arte contemporáneo”. Igualmente se realizan visitas a la Colección del Centro en las que se aborda la abstracción, tendencia que, además de protagonizar la obra del artista granadino que compone el alma del museo, es una parte fundamental de las artes plásticas del siglo XX. Por último, hay también visitas al Centro José Guerrero centradas en el propio museo, en la que se pretende explicar cuál es la razón de ser de una institución museística partiendo de un recorrido por la arquitectura e instalaciones del Centro (Web Centro José Guerrero).

En este sentido, el papel del educador sirve para estabilizar y legitimar la institución y proporcionar público al cual se encargará de presentar los intereses del Centro José Guerrero. Dentro del espectro de visitantes al cual dirige sus visitas guiadas, quizá es el público el escolar el que recibe una mayor atención, reafirmando el papel educativo del museo entendido como apoyo a la enseñanza académica. Las actividades desplegadas con escolares suelen hacerse eco del currículum escolar, evitando poner el foco en las experiencias e intereses de los participantes. No obstante, para equilibrar ese predominio, se llevan a cabo una serie de visitas guiadas en las que también se procura atender a los problemas de comprensión del visitante adulto.

Como señala Eneritz López (2009), de forma paradójica ocurre que, de forma muy frecuente, los departamentos de educación de los museos ocupan un segundo plano dentro de las estructuras de las propias instituciones, al mismo tiempo que son los encargados de mantener un contacto más directo y cercano con los visitantes. En este contexto el educador, asociado a labores de atracción de público, tiene presencia institucional y se preocupa del impacto social y mediático de la institución. Asimismo se ocupa de la comunicación o reproducción en las visitas guiadas y talleres de un discurso previamente elaborado por los artistas o comisarios.

Por lo tanto, haciendo honor al nombre del departamento, el papel que asume el educador en esta institución se aproxima a las políticas democratizadoras del saber y de acceso a un conocimiento experto, basadas las teorías constructivistas del aprendizaje, provenientes del cognitivismo. Estas teorías comprenden que aprender es una actividad social, basada en la motivación, en la interacción, la experiencia y en el contexto (Pardo, 2004, p.54). “En los enfoques constructivistas, el profesor y el alumno participan activamente en la construcción de una identidad compatible con el deseo de ser educado” (Fendler, 2001, p.71, citada por Carla Padró, 2005c). No obstante, el educador, al ser preguntado por la misión que se le encomienda desde la dirección, me explicó que su labor fundamental tiene que ver con “acercar al público las exposiciones y proporcionar herramientas que les permitan orientarse dentro de la exposición en general y las obras en particular”:

Durante la visita se busca la interactividad del grupo, la construcción de argumentos y la solución a las cuestiones que plantean las obras individualmente o en relación con el resto. Se intenta establecer un diálogo abierto alrededor de las posibilidades que ofrece lo expuesto, buscando el debate tanto de contenido artístico como de posibles temáticas paralelas que puedan surgir. La intención es dar lugar a un proceso de generación de ideas alrededor de la obra que de lugar a un aprendizaje mutuo del propio grupo y de este con el monitor (en nuestro caso, yo) y que de ese aprendizaje puedan surgir nuevas experiencias que se aportan o entran en juego en grupos sucesivos (Entrevista a Pablo Ruiz Luque, 21 de noviembre de 2014)

Así, considerando el museo como un lugar desde el cual promover la ciudadanía activa y el desarrollo personal, desde el área de difusión se invitará a los visitantes a participar en un diálogo con el educador-mediador, entendiendo que el visitante es quien construye su propio proceso de aprendizaje. En estas visitas, el educador, además de valorar las diferentes miradas, los conocimientos previos y las distintas formas de razonar y aprender de los públicos y es el encargado de estimular esas capacidades con la finalidad de construir significado a través del diálogo (Hein ,2011, p137). En este sentido, defendiendo el carácter versátil y diversificado de la institución, el educador tratará de ofrecer posibilidades para que la experiencia personal y la situación educativa tengan lugar (Ileris, 2005). Por otro lado, al ser una institución pequeña, en ocasiones el educador participará en la ordenación de la exposición, lo cual representa la posibilidad de pensar en las visitas guiadas, aportar muchos puntos de vista, de ofrecer conexiones entre objetos e ideas, a partir de una gama de experiencias y de actividades. De ese modo, el museo asume que es un servicio público dirigido a todos (Padró, 2005c).

Desde el departamento de educación preparamos las distintas exposiciones tanto temporales como la selección de obras de la colección, buscando itinerarios posibles que permitan entender el argumento de cada muestra y la intención en la selección de las piezas que la componen. Además se busca siempre una adaptación al público al que va dirigida la visita, intentando extraer al máximo las posibilidades de cada nivel adaptándonos en cada momento a los conocimientos de cada uno, buscando en su caso una experiencia diferente, incluso personalizada, para cada grupo. (...) El educador de alguna manera es el nexo, el vínculo que permite acercar, hacer asequible y buscar posibilidades a la propia narración de la exposición. Puede ocurrir que en un momento preparatorio de la misma haya aspectos que se puedan modificar para facilitar esos recorridos. Pero también es cierto que en ese aspecto educativo no siempre tiene que coincidir el espíritu propuesto por el comisario con esa necesaria adaptación a los diferentes públicos y también posibles dinámicas alrededor de las exposiciones (Entrevista a Pablo Ruiz Luque, 21 de noviembre de 2014).

Como explicaba el propio educador, la finalidad de la educación es que el público llegue a “entender el argumento de cada muestra”. Por lo tanto, volvía a enquistarse el viejo problema en torno a la democratización del saber en el museo, ya que sólo un reducido grupo de iniciados, investidos de poder por las estructuras administrativas correspondientes, son quienes se encargan de elaborar tales argumentos. En este sentido, como señala Iñaki Díaz Balerdi (2005) la democratización se reduce a una entelequia, a bonitas palabras que enmascaran dinámicas impositivas, ya que en el proceso de elaboración de sus producciones culturales (exposiciones, actividades, programación educativa, etc.) excluye al público de las tomas de decisión, termina imponiendo su propia visión y no la negocia (p.141).

Además de estas visitas, desde el Área de Difusión del Centro José Guerrero se puso en marcha otra actividad con carácter anual, denominada *Los colegios exponen*, dirigida al profesorado y al alumnado de Educación Infantil, Primaria y primer ciclo de Secundaria Obligatoria. El propósito de esta actividad era trabajar de forma colectiva, en el aula, un tema preferentemente curricular y abordarlo plásticamente. Una vez concluido ese proceso, tras una selección previa, algunos de los trabajos llegaban a exponerse durante un mes en las salas del Centro, junto con algunas piezas de la Colección. Tal y como queda recogido en la página web del Centro José Guerrero, el interés de esa propuesta “es extender al ámbito de la escuela el vínculo entre la comunidad educativa de la provincia y el Centro de Arte”, con la finalidad de convertirse en un instrumento útil para alcanzar “una comprensión plural y transversal de las distintas materias que integran el diseño curricular del sistema educativo” (Web Centro José Guerrero).

De esta manera, el Centro José Guerrero se sumaba a la tendencia nacida a lo largo de los 60 y 70, a partir del movimiento renovador de la museología, que defiende la educación en estas instituciones como un elemento informal que complementa la tarea educativa llevada a cabo en las escuelas, considerando el aprendizaje como una actividad social permanente (Hooper-Greenhill, 1994, p.138). Desde este punto de vista, acudir a los museos es considerado como una oportunidad para el desarrollo personal. Algo confirmado por la propia directora al señalar que los museos y centros de arte son, “entre otras cosas, aulas de aprendizaje, espacios complementarios de conocimiento no formal, que pueden ir aún más lejos si utilizan herramientas procedentes del ámbito creativo para transformar el espacio público y social en el que vivimos” (Entrevista a Yolanda Romero, 17 de febrero de 2015).

Por lo tanto, por un lado el museo requiere de una retórica democrática vinculada con el acceso, un espacio abierto para el lugar del debate público producido artificialmente, pero como sitio pedagógico, opera de forma disciplinaria a fin de mejorar las maneras públicas. De esta forma surge una contradicción entre el intercambio y la narración o entre la reciprocidad y la imposición (Yúdice y Miller, 2004, p.202).

5.3.3.1. La paradoja del funcionariado en la educación.

Durante los primeros años del Centro José Guerrero de Granada, el responsable único del Área de difusión fue Carlos Bruzón. En el año 2008, esta persona solicitó una excedencia en su trabajo para poder preparar el concurso-oposición público que se celebraría en octubre de ese año y que le permitiría consolidar de forma oficial la plaza que estaba ocupando. Eso implicaba que, durante ese tiempo, el Área de difusión del museo quedaría descabezado, así que para solventarlo, Yolanda Romero contactó con Antonio Collados, con quien el Centro ya estaba colaborando en el desarrollo del taller vinculado a la exposición de Muntadas, para proponerle cubrir esa baja los meses que durase la muestra. Este aceptó y durante ese tiempo, a parte de estar vinculado al taller de *Aulabierta*, se encargó de hacer las visitas guiadas en torno a las exposiciones.

Mientras tanto, se celebraron las pruebas mediante las cuales, los/as candidatos/as medirían sus cualidades para optar a ese puesto ofertado, en base a unos supuestos criterios objetivos basados en el mérito y la capacidad, “garantizados” a partir del sistema de oposiciones. La plaza que se buscaba entonces cubrir era la de “Técnico

Superior de Servicios Culturales de la plantilla de funcionarios de carrera de la Excm. Diputación Provincial de Granada, encuadrada en la Escala de Administración Especial, Subescala Servicios Especiales, Clase Plazas de Cometidos Especiales” (BOJA nº 41 de 26/02/2007). Contra todo pronóstico, la persona que obtuvo mejor puntuación no fue quién había ocupado ese puesto durante todos esos años, sino Pablo Ruíz Luque, licenciado en derecho como primera carrera y en Bellas Artes como segunda. Ruiz logró hacerse con la plaza pese no tener ninguna experiencia ni formación específica en cuestiones relacionadas con la educación en museos. De hecho, hasta entonces había trabajado también para la Diputación realizando labores administrativas, por lo que, cuando comenzó a trabajar en el área de difusión del museo, este mundo era bastante ajeno para él.

Al parecer, el perfil que se buscaba para ese puesto era el de “un/a técnico superior de servicios culturales versátil, que no estuviese absolutamente encasillado o cerrado a una función, sino que pudiese desarrollar los distintos trabajos del museo, teniendo en cuenta los posibles cambios y circunstancias” (Entrevista a Pablo Ruiz Luque, 21 de noviembre de 2014). De hecho, ese perfil versátil era también del resto de personas que trabajan en la institución. Por ejemplo, Francisco Baena, entonces encargado de la coordinación de exposiciones, también obtuvo su plaza como técnico Superior en Servicios Culturales para la Diputación de Granada en 1999.

En las bases del concurso se decía que uno de los requisitos fundamentales que debían cumplir los/as aspirantes opositores era estar “en posesión del título de Licenciado en Bellas Artes o Licenciado en Filosofía y Letras o en condiciones de obtenerlo en la fecha en que concluya el plazo de presentación de instancias” (BOJA nº 41 de 26/02/2007). A parte de ese requerimiento, los/as candidatos/as debían de presentar toda una serie de méritos profesionales, cursos, seminarios, congresos y jornadas y demostrar por escrito en unos ejercicios, su conocimiento sobre una serie de materias incluidas en un temario, relacionadas fundamentalmente con la legislación vigente en la administración, la conservación o la historia del arte universal y local. Sin embargo, ante la posibilidad de que pudieran desempeñar otras tareas dentro de la institución, no se les pedía ninguna otra formación y experiencia específica relacionada con la educación en museos. Por lo tanto, la educación en el Centro José Guerrero, desde el punto de vista de la administración no es considerada una labor especializada.

Por una parte, lo positivo de este modelo de contratación era que el profesional del Centro José Guerrero encargado del Área de Difusión, podría desempeñar su trabajo al servicio de la Administración Pública como funcionario de carrera, con un contrato y unas condiciones laborales seguras y dignas⁹⁹. Una situación muy distinta a la de la mayoría de las trabajadoras de museos y centros de arte, caracterizada por una precariedad y una inestabilidad endémica debido, entre otros motivos a “la externalización y subcontratación de empresas de servicios culturales, o la infra-remuneración de los servicios educativos de los trabajadores de sala” (Sánchez de Serdio y López (2011, p.207). Fórmulas de contratación a las que habría que añadir otras entrañan una elevada inestabilidad e inseguridad para estas profesionales, como las del “falso autónomo”.

Sin embargo, por otra, el tipo de formación y experiencia exigidas para optar a esa plaza revelan toda una serie de cuestiones relacionadas el papel que se le acaba otorga a la educación en museos desde la administración, concebido como un servicio cultural supeditado a la actividad expositiva y como parte de las estrategias de comunicación del museo y también la que se le acabará asignando en la propia institución. En este sentido, se ponían en juego otros tipos de precariedad que tienen que ver con el papel que se le otorga a lo educativo en la institución y lo que se le permitirá o podrá hacer el propio educador en ese Centro.

La misión que se le encomendaba al educador se fundamentaba por un lado en el desarrollo de audiencias del mañana a través de las actividades escolares y por otro, en brindar al público adulto el acceso a los bienes culturales valiosos que conforman la colección, en este caso el legado de obras del artista José Guerrero y las exposiciones temporales (Mörsch, 2014, p.113). El Área de Difusión convertido en un espacio de atracción de audiencia, requería de un profesional funcional dedicado *al hacer*, un educador-didacta-comunicador que, al mismo tiempo que mima la imagen pública del Centro, se encargase de transmitir los mensajes de los profesionales *dedicados al saber*. Lo que se buscaba era un profesional versátil, poco definido, capaz de adaptarse a cualquier labor de las que se llevan a cabo dentro de la institución. A partir de ahí, la educación, considerada una labor artesanal parecía que al estar centrada únicamente en la realización de visitas, se pudiera aprender desde la práctica, en base a una improvisación elaborada (Munley, 1979, citado por Padró, 2005c). En este

⁹⁹ Dicha plaza estaría “dotada con el sueldo correspondiente al Grupo A, dos pagas extraordinarias, trienios y demás retribuciones que correspondan con arreglo a la legislación vigente”.

sentido, quien ocupase ese puesto solo debería desarrollar toda un repertorio de métodos de enseñanza para ser aplicados en diferentes circunstancias del trabajo en las salas. Esta indefinición contribuye a fomentar la autoridad de aquellas profesiones vinculadas con la “generación de contenidos expositivos” (Padró, 2005c).

La única forma de compensar la falta de formación específica y experiencia en educación en museos del nuevo responsable del Área de Difusión del Centro José Guerrero, al poco tiempo de su llegada al Centro José Guerrero en octubre de 2008, Pablo Ruiz fue enviado diez días a Barcelona para conocer de primera mano cómo se estaba trabajando en otras instituciones. El destino principal de su visita fue el Museo d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA). Allí pudo asistir a sesiones preparatorias con profesorado y alguna visita con público conociendo de primera mano sus programas educativos como *Expressart*¹⁰⁰, muy dirigidos al ámbito escolar, desde una óptica afin a las pedagogías activas. Además, tal y como el mismo contaba e su entrevista, “me facilitaron el acceso a otros centros y sus actividades como el Museo Picasso o la Fundació Miró, así como por mi cuenta en el Caixa Forum, la Fundació Tàpies o el Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (CCCB)”. A su vuelta, antes de que le llegara el turno al proyecto *Transductores* de Antonio Collados y Javier Rodrigo, Pablo Ruiz se le encargó la realización de las visitas guiadas de cuatro exposiciones¹⁰¹ que tuvieron lugar en el Centro, lo cual, desde su punto de vista le permitió adquirir algo de experiencia y coger “algunas tablas y herramientas contrastadas para enfrentarme a esa exposición” (Entrevista a Pablo Ruiz Luque, 21 de noviembre de 2014).

¹⁰⁰ *Expressart* es un programa educativo del Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA) consistente en un maletín pedagógico que se enuncia como “museo portátil” y que toma como punto de partida el arte contemporáneo y, más concretamente, una selección de artistas y obras que forman parte de la Colección MACBA. Según se anuncia en la página web del museo, la idea de este programa es “ofrecer un espacio para ejercer la creatividad y generar procesos de trabajo con el propósito de pasarlo bien, estimular el diálogo y disponer de modelos y estrategias que faciliten la puesta en marcha de actividades en el aula, a partir de la herramienta que ofrece ExpressArt” (MACBA). Todo muy en la línea de las pedagogías activas que buscaban ofrecer oportunidades de aprendizaje a partir de experiencias multi-sensoriales y de participación activa, convirtiendo al museo en un laboratorio o centro de ocio, entretenimiento y diversión, desde el cual fomentar una mirada popular y productiva y en el que poder aprender de manera informal y práctica unos conocimientos ya dados (Padró, 2005c, p.142).

¹⁰¹ La primera exposición a la que Ruiz tuvo que enfrentarse fue una muestra convencional de pintura llamada *José Guerrero. Los años primeros*, entre octubre de 2008 y enero de 2009. La siguiente fue la exhibición *Martha Rosler. La casa, la calle, la cocina*, entre enero y abril de 2009. Después se hizo cargo de las visitas guiadas en otra exhibición de *David La梅las. En lugar de cine*, llevada a cabo entre abril y julio de 2009 y la dedicada a la figura de *Graciela Iturbide Fotografías (1969-2008)*, entre septiembre y noviembre de 2009. Justo después vino *Transductores*.

5.3.3.2. El establecimiento de vínculos entre el Centro José Guerrero y las comunidades locales por medio de actividades educativas encargadas a agentes culturales externos.

Mientras que, como acabamos de ver, la misión del educador se limitaba a cumplir unas políticas educativas, orientadas tanto a la provisión de acceso al contenido de las exposiciones a diferentes tipos de públicos, por medio de la realización de una serie de visitas guiadas, por otro lado, al hilo de algunas de las exposiciones llevadas a cabo en el Centro, la dirección del José Guerrero decidió encargar a una serie de agentes externos, la realización de varias actividades orientadas a establecer conexiones con el contexto. Yolanda Romero, bajo el deseo de extender el espacio del museo a aquellos lugares a los que habitualmente no llegaba y establecer vínculos, tanto con las comunidades locales, como con los agentes culturales y sociales de la ciudad, promovió la realización de una serie de actividades que se movían entre la acción social y la acción cultural. El fin de estos proyectos era que se pudiera generar reflexión y acción en torno a las temáticas de las exposiciones más allá de los muros del museo.

Tal y como sostienen Aída Sánchez de Serdio y Eneritz López (2011), decidir con qué audiencias trabajar es una cuestión política. En este sentido, en ocasiones los museos se ven en la situación de tener que sopesar constantemente cómo conseguir un balance adecuado entre la cantidad de visitantes, mediante la realización de programas de difusión ofertados como un servicio y la calidad de otras iniciativas, como puede ser el trabajo de mediación con colectivos específicos y desarrollo de pedagogías radicales en el contexto.

La propia directora explicaba que la finalidad, tanto de *Zona Chana* como del *archivo granada.net* era producir “nuevas mediaciones y producciones culturales afines, paralelas, pero diferenciadas del conocimiento cultural de las exposiciones” (Entrevista a Yolanda Romero, 17 de febrero de 2015). Sin embargo, aunque estos proyectos acabaron teniendo un fuerte carácter pedagógico, cuando la dirección del centro José Guerrero contactó con *Aulabierta* o *FAAQ*, para encargarles el desarrollo de esas actividades, en ese momento, el trabajo que iban a poner en marcha se entendía más como una actividad pública de acción social y cultural, local, que como un trabajo educativo.

Yolanda reconoce a *Aulabierta* como un centro y un nodo de producción cultural, pero no reconoce la labor educativa. Cuando les llama, si que lo hace porque hay una dimensión pedagógica detrás, pero les llama casi como si fuesen productores culturales. Eso es interesante porque es un doble juego. Es que claro, estaba llamando a un proyecto cuyo nombre es *Aulabierta* y que ha generado todas unas pedagogías, por lo tanto, se podría decir que reconoce que hay un potencial pedagógico (Entrevista a Javier Rodrigo, 25 de junio de 2014).

Para llevar estas actividades a cabo, la directora decidió contactar con agentes culturales externos y, si bien, la institución terminó reconociendo en ellas la existencia de un destacado componente educativo, nunca puso al educador del Centro a trabajar conjuntamente. También es cierto que en el momento de realizar *Zona Chana*, el educador se encontraba de baja, preparando las oposiciones para optar a la plaza que estaba ocupando, y que quien le sustituyó durante unos meses fue Antonio Collados, uno de los principales coordinadores de ambos proyectos. No obstante, cuando el ganador de la concurso-oposición, Pablo Ruiz, se incorporó al Centro, poco antes de que *FAAQ* pusiese en marcha las actividades relacionadas con la exposición de Martha Rosler, se le puso directamente a hacer las visitas guiadas y en ningún momento la dirección contempló a posibilidad de que pudiera intervenir en los proyectos.

Por lo tanto, ambas áreas se encontraban separadas y eso demostraba una vez más que mientras que por un lado, la dirección del Centro José Guerrero contemplaba el trabajo de mediación cultural realizado por *Aulabierta* o por *FAAQ* como una labor intelectual híbrida, que combinaba la acción social y la producción cultural, por otro, la idea que se tenía de la educación era que se trataba de una labor meramente afirmativa y reproductiva. Afirmativa, por tratarse de la actividad encargada de comunicar de manera efectiva la misión conservadora y divulgadora de la institución y transferir el conocimiento especializado. Reproductiva por ser la actividad a la que se le exige atraer a las audiencias al museo, fomentar la visita del no-visitante y la repetición de la visita del público fiel y promover un conocimiento activo de los contenidos ofertados (Mörsch, 2014, p.112-113). No obstante, como contaba Collados, “fue a partir de la realización de estos dos proyectos cuando Yolanda Romero comenzó a repensar la labor de mediación y educación del museo” (Entrevista a Antonio Collados, 9 de septiembre de 2014).

5.3.4. Transductores: pedagogías colectivas y políticas espaciales.

Según se recoge en la primera de las publicaciones de este proyecto, *Transductores* surge a partir de la invitación que en 2007 el Centro José Guerrero hace a *Aulabierta* para colaborar en “la construcción de un proyecto pedagógico y relacional que tomase las pedagogías colectivas, las políticas del espacio y las redes locales como elementos de trabajo de un archivo de casos”, así como en la elaboración de “un programa que contribuyese a expandir las acciones del museo en la provincia de Granada”. La invitación fue recibida por Antonio Collados, el cual ya era un estrecho colaborador en el Centro.

A raíz de esa propuesta, con la finalidad de darle algunas vueltas a la idea, este habló con Javier Rodrigo, un investigador y educador de arte, con quien había establecido una relación de colaboración previa¹⁰². “A finales de 2007 Antonio más o menos me viene a decir: “Yolanda nos ha dicho que hagamos un proyecto, como una instalación o algo, porque está muy interesada en que haya una exposición sobre *Aulabierta*” (Entrevista a Javier Rodrigo, 25 de junio de 2014). Según Collados, todo estaba más protagonizado por ellos: “Lo que impulsa *Transductores* es que yo siento que a Yolanda se le puede vender un proyecto y es cuando le digo a Javier Rodrigo: vamos a pensar en algo” (Entrevista a Antonio Collados, 9 de septiembre de 2014).

Tal y como explicaba la directora, “nosotros queríamos ir más allá en las relaciones del centro con el contexto local porque entendemos que el museo, como servicio público necesario que es, debe desarrollar vínculos con la comunidad.” En este sentido, el Centro José Guerrero había estado trabajando en diversas cuestiones, como por ejemplo, las planteadas en 2006 en las Jornadas *Las políticas de la comunicación. Acción y participación en la esfera pública a través del espacio digital*, la exposiciones de Antoni Muntadas o Martha Rosler que eran apuestas por profundizar en los usos políticos del espacio público. “Como Javier Rodrigo y Antonio Collados ya estaban trabajando en ese campo, hubo una confluencia inevitable” (Entrevista a Yolanda Romero, 17 de febrero de 2015).

¹⁰² Antonio Collados había asistido al seminario *Pedagogías críticas en la frontera, sobre estrategias entre pedagogía crítica, arte y activismo*, desde el punto de vista de la red *Bordergames*¹⁰², que Rodrigo impartió en la Universidad de Granada, tras la invitación de una profesora. No obstante, esa relación se fraguó después de que Antonio Collados invitase a Javier Rodrigo a llevar a cabo el taller *Modos de investigación participativa y trabajo en red*, dentro de las actividades desarrolladas por *Aulabierta* en el proyecto *Zona Chana*, en el marco de la exposición de Muntadas del Centro José Guerrero.

La cuestión es que a partir de ahí, Collados y Rodrigo fueron dando algunas vueltas a la propuesta inicial y decidieron plantear un proyecto que reconociese el trabajo hecho por *Aulabierta*, pero no dedicando una exposición entera a hablar sobre esta iniciativa, sino incluyéndola en un eje más amplio, relacionado con las pedagogías colectivas y las prácticas en el espacio público. En este sentido, lo que se propusieron fue utilizar la plataforma y la legitimidad del Centro José Guerrero, para situar *Aulabierta* en ese espacio, pero relacionado también con otros proyectos:

A la conclusión a la que llegamos Antonio y yo fue la de: “no, no, no vamos a hacer esto ahí porque es como mirarse al ombligo”. Además pensamos que había que partir de una posición humilde: “¿por qué no hacemos al revés?”. Fue entonces cuando le propuse a Antonio aprovechar la situación para ver que hacía la gente que conocíamos de seminarios y de la cual nos molaba su trabajo. (...) Algo que yo traía del *Master de Cultura Visual*, de trabajar con Aída [Sánchez de Serdio] y el grupo de Barcelona y que llevé mucho a Granada era el gran problema que había a la hora de encontrar materiales de los proyectos. No hay conocimiento concreto, desarrollado y complejo cuando ves los proyectos pedagógicos. (...) Entonces, la conclusión a la que llegamos fue: “vamos a hacer un proyecto que investigue bien sobre qué pasa, donde pasa, qué es, qué vamos a hacer con esto, etc.” (Entrevista a Javier Rodrigo, 25 de junio de 2014).

Finalmente, Antonio Collados y Javier Rodrigo rehicieron la idea inicial de arriba abajo y enviaron un nuevo plan en abril de 2008 a la dirección del Centro José Guerrero. Este fue denominado *Pedagogías colectivas y políticas espaciales* y se apoyaba fundamentalmente en la necesidad de aprender, archivar y dialogar con diversas iniciativas o colectivos, que abordaban la cuestión pedagógica y política de una forma compleja. Una vez recibida la nueva propuesta, Yolanda Romero dio el visto para que esa siguiera adelante y, gracias a su influencia, consiguió recabar el apoyo económico de varios organismos importantes, contribuyendo así que el proyecto fuese creciendo: “Inicialmente no era un proyecto de tanto calado, pero vimos que era importante redimensionarlo, algo que conseguí implicando a otros organismos como el Ministerio de Cultura o el proyecto arteypensamiento de la Universidad Internacional de Andalucía” (Entrevista a Yolanda Romero, 17 de febrero de 2015).

A partir de aquí, tal y como explicaba Javier Rodrigo, el proyecto recibió mucho cariño por parte del Centro, “porque en él ha trabajado Antonio, que a su vez había estado involucrado con *Aulabierta* y se sabía que ahí había un potencial”. Además, la directora del Centro José Guerrero hizo también “un trabajo como de acompañamiento, incluso de tutoría, en el sentido de producción de materiales, que

nosotros agradecemos mucho” (Entrevista a Javier Rodrigo, 25 de junio de 2014). De hecho, fue ella quien sugirió a los promotores de la iniciativa que buscasen una palabra más contundente, que lograra condensar toda la potencia de la línea de trabajo abierta con *Pedagogías colectivas y políticas espaciales*, dejando ésta como subtítulo.

El hallazgo por parte de Rodrigo y Collados del término “transductores” a la directora le entusiasmó bastante: “me pareció estupendo y además su significado es perfectamente aplicable a lo que entiendo debe ser el papel transformador del museo” (Entrevista a Yolanda Romero, 17 de febrero de 2015). El uso de este término para titular el proyecto, suponía para los coordinadores de la propuesta, una forma diferente y compleja de aproximarse desde otro punto de vista a ciertas propuestas que no podían enmarcarse simplemente como proyectos de arte social, colaborativos, de redes de trabajo cultural o proyectos de producción independiente a estas prácticas. El concepto “transductores” les daba la posibilidad de usarlo en su definición más convencional, proveniente de la física o electrónica, como un dispositivo que puede traducir o transformar una determinada energía de entrada en otra de salida, pero también desde la óptica de las aportaciones de la teoría de redes y la investigación participativa:

A partir de las aportaciones de Villasante (2006), pudimos entender que los estilos transductivos son modos de trabajo orgánicos y ecológicos, que emergen en determinadas situaciones y producen cambios sociales profundos. Sin embargo es importante matizar que dichos cambios no dependen sólo de un catalizador externo o disparador, algo que normalmente se atribuye al arte asignándole una especie de rol salvífico o de catalizador social. En el caso de la transducción, la orientación y la profundidad del cambio dependen de los actores, del contexto y de las circunstancias en que este proceso de cambio se produce. Tomando en cuenta esta connotación, la perspectiva de la transducción nos permitía aproximarnos a los trabajos de ciertos grupos que nos interesaban desde perspectivas complejas, para entender sus contextos, sus ritmos y los modos en que formaban colaboraciones o coaliciones políticas en diversos contextos. (...) Con esta aproximación, conjugamos una definición del concepto de transductor no sólo como dispositivo y disparador, sino un concepto poético y político que suponía un ir más allá de los grupos y entenderlo como una aproximación (*Web Transductores*).

Partiendo de estas teorías, esta iniciativa fue constituida como un proyecto cultural, cuyo propósito principal era investigar iniciativas en las que se produjera una articulación flexible tanto de las prácticas artísticas, como la pedagogía y la intervención política en el contexto social, que de algún modo reconocían como influencias o referentes para *Aulabierta*. La intención era activarlas posteriormente a través de una serie de dispositivos pedagógicos que desbordasen la institución. Para ello, con los resultados de ese estudio decidieron construir un archivo abierto que recogiera el resultado del estudio de esos casos, que acabaría siendo expuesto en las salas del Centro José Guerrero, entre diciembre de 2009 y febrero de 2010.

Teníamos claro que los proyectos que incluiríamos en el archivo de *Transductores* serían entendidos como casos de estudio, más que como paradigmas de “buenas prácticas”. Y que tenía que tratarse de un archivo abierto, que no se cerrara a las prácticas que ahora muestra, sino que debería crecer e incorporar nuevos casos de estudio, incluso producirlos. Esta perspectiva permitiría abrir un proceso de aprendizaje acerca de las pedagogías y políticas que se ponen en juego en cada caso (Collados y Rodrigo, 2009, p.22).

Tal y como queda recogido en la página web del proyecto, la voluntad del estudio de estos “proyectos multidimensionales, marcados por una transversalidad difícilmente abarcable”, era ampliar el espectro del debate sobre las políticas educativas, culturales y esfera pública, considerando los contrastes, tensiones e interrelaciones complejas entre las políticas sociales, culturales, educativas, de intervención política o comunitarias. En este sentido, uno de los principales retos a los que se tuvieron que enfrentar Javier Rodrigo y Antonio Collados a la hora de generar su investigación y posterior archivo de casos, fue tratar de entender aquellos modos de trabajo y capitales relacionales invisibles o imperceptibles a priori, pero cuya existencia en los proyectos que tenían entre manos quedaba reflejada en los efectos que ocasionaban sobre lo visible de las experiencias. Por eso, con el fin de mostrar de manera pormenorizada y situada las políticas concretas sobre la gestión de estos proyectos colaborativos y las condiciones reales de su realización y producción, Collados y Rodrigo emplearon herramientas de la investigación militante, tales como los sociogramas o las fichas con entrevistas pormenorizadas. Eso les permitía, entre otras cosas, exponer las controversias, complejidades y retos de estas iniciativas y escapar así de una descripción afirmativa o apologética.

Por otro lado, ambos coordinadores del proyecto consideraron que, además de exhibir en el Centro el archivo conformado a partir del estudio de estas iniciativas, resultaba necesario activarlo, crear redes y experimentar pedagógicamente los casos. Por eso, tomando en consideración los aprendizajes y las metodologías participativas de trabajo contextual desplegadas en *Aulabierta*, planificaron el desarrollo, entre marzo de 2009 y febrero de 2010, de una serie de seminarios y talleres de formación destinados a diferentes públicos que partirían de “una forma de trabajo colaborativo con las diversas instituciones y redes implicadas” (Collados y Rodrigo, 2009, p.21). Con ellos lo que se pretendía era potenciar la labor educativa del Centro José Guerrero y convertir también a la propia institución en un dispositivo transductor, capaz de traducir, mediar y producir nuevas energías:

Los transductores actúan como disparadores o catalizadores de cambios sociales, abriendo nuevas posibilidades de transformación, más integrales y sostenibles que se insertan en el entramado social. Al mismo tiempo son multiplicadores que generan intercambio de conocimientos y nuevas formas de trabajar entre las diversas personas e instituciones implicadas. (...) Hemos intentado desarrollar un proyecto que pudiese propiciar cambios a largo plazo e intercambios entre el Centro José Guerrero, su personal, *Aulabierta*, nosotros, la universidad, los estudiantes, los centros educativos, sus profesores. Todo ello mediante la serie de seminarios, archivos, dispositivos y programas que se han articulado (Collados y Rodrigo, 2009, p.18).

En estos seminarios y acciones formativas se pudieron analizar con detenimiento los recursos generados por la propia investigación, es decir, “el conjunto de materiales provenientes de los casos de estudio internacionales que se iban a mostrar en el Centro José Guerrero, mucho antes incluso de haber diseñado la exposición”. De ese modo, pudieron poner a prueba la efectividad de los materiales y recursos recopilados y “dar cuenta de los procesos globales donde fueron generados y, consecuentemente, adecuar o buscar alternativas para su presentación tanto en la primera publicación como en la exposición” (Rodrigo y Collados, 2012, p.17).

También en ellos se emplearon herramientas propias de la investigación-acción y la labor de educación popular como los mapas conceptuales, sociogramas, cronograma de acciones o el trabajo con temas generadores. Con todo ello, Collados y Rodrigo pretendieron mantener una distancia crítica sobre los proyectos, poner de relieve las complejidades del trabajo colectivo y en red, las relaciones de poder que los atravesaban y a partir de ahí configurar espacios de aprendizaje colaborativo con una serie de grupos o profesionales locales e internacionales.

Así, por ejemplo, entre el 9 de marzo y el 6 de abril de 2009, en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada, se llevó a cabo el seminario universitario *Pedagogías culturales. Prácticas colaborativas y aprendizajes en red*, destinado a grupos de estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación, Bellas Artes, Historia del Arte, Comunicación Audiovisual, Antropología, Trabajo Social, Sociología, Arquitectura, así como a profesionales sin titulación en las mismas áreas de conocimiento. A estos seminarios-talleres fueron invitados colectivos y profesionales diversos¹⁰³, expertos en aquellos temas que atravesaban los marcos conceptuales y objetivos de cada actividad planeada. La finalidad de su presencia era que aportasen ejemplos y “enriquecieran los diálogos con el contexto local” (Collados y Rodrigo, 2012, p.17).

Por otra parte, entre el 17 y 25 de noviembre de 2009, en el Centro del Profesorado de Granada (CEP) se llevó a cabo otro seminario formativo diseñado junto con *LaFundició*, que recibió el título de *Proyectos de trabajo en cultura visual y pedagogía cultural*. En esta ocasión los talleres fueron dirigidos a profesores y profesionales en el campo de la educación. La finalidad de este curso era “acercar al profesorado de primaria y secundaria la metodología docente de los proyectos de trabajo en centros educativos”. La idea era que desarrollasen también acciones educativas y proyectos de trabajo en las aulas y centros educativos participantes, con los que nutrir los diseñados en el seminario universitario y que se les diese continuidad después adaptándose a sus marcos de trabajo. La práctica dentro de estos seminarios y talleres prestó atención a marcos de trabajo específicos que ya se encontraban activos en la ciudad o en la provincia de Granada, lo cual posibilitó que algunos de los agentes vinculados a estos marcos entrasen a dialogar dentro de grupos interdisciplinarios en los que se dividieron los participantes en los talleres y pudieran cuestionar sus prácticas y replantear su trabajo cotidiano. De hecho, a raíz de esas discusiones, se estructuraron cuatro rutas posibles de trabajo a realizar a nivel local a lo largo de 2010 (Collados y Rodrigo, 2009, p.23).

¹⁰³ En el primer seminario, celebrado en la Facultad de Bellas Artes de Granada, fueron invitados agentes y profesionales diversos. Como experta en el campo de las prácticas colaborativas y políticas culturales intervino Aída Sánchez de Serdio. Como conocedoras del trabajo en comisariado independiente, fueron invitadas Virginia Villaplana y Montse Romaní y como agentes versados en procesos de pedagogías colectivas y proyectos de mediación cultural, intervinieron los colectivos *Sinapsis* y *LaFundició*.



Figura Nº4. Imagen *Transductores. Taller Negociaciones culturales*. Centro de Arte José Guerrero y UNIA Arteypensamiento. 4 de diciembre de 2009.

Finalmente, al hilo de la inauguración de la exposición, durante los días 2, 3 y 4 de diciembre se celebró el seminario dialógico internacional *Negociaciones culturales. Articulaciones de las pedagogías colectivas y las políticas espaciales*, organizado por UNIA arteypensamiento y celebrado en el Centro José Guerrero de Granada. Estas jornadas se dividieron en dos partes. Por las mañanas se desarrolló un taller denominado *Cartografía potencial de pedagogías colectivas*, en el que participaron de manera retribuida más de una veintena de iniciativas heterogéneas del Estado español que trabajaban alrededor de las pedagogías colectivas¹⁰⁴. El trabajo en el taller se centró en la generación de una cartografía de prácticas, agentes, relaciones y elementos de trabajo y se discutieron las experiencias, retos y oportunidades de este tipo de prácticas en el contexto español, abordando cuestiones relativas a “los límites de la institución social y educativa, entre pedagogos y militantes de centros sociales, o el trabajo en torno a la asamblea como herramienta grupal entre terapeutas, militantes y educadores” (Collados y Rodrigo, 2012, p.18). Para las tardes se organizó un programa de conferencias en el que, en diálogo con iniciativas estatales, intervinieron

¹⁰⁴ Montserrat Cortadellas (Terrasa), *Alg-a* (Vigo), *Amaste* (Bilbao), *Edupar* (Granada), *Donestech* (Barcelona), *Espacio Tangente* (Burgos), *Espai en Blanc* (Barcelona), *Laboratorio Urbano* (Madrid), *laFundició* (Esplugues), *Las lindes* (Madrid), *LudoteK* (Madrid), *Neokinok* (Barcelona), *Sinapsis* (Barcelona); *La Universidad Libre y Experimental* (Málaga), *La Universidad Nómada* (red estatal), *Zemos98* (Sevilla).

representantes de algunos de los grupos incluidos en el estudio de casos y mostrados en la exposición¹⁰⁵.

Con la finalidad de sobreponer lo pedagógico a lo expositivo, Collados y Rodrigo tomaron la decisión de destinar una de las tres salas con las que contaban para la exposición a generar un *Laboratorio pedagógico*, en el que se irían mostrando los resultados de las diferentes acciones formativas llevadas a cabo durante los talleres y seminarios. Este laboratorio estaba destinado a ser un lugar de consulta, intercambio, diálogo con los grupos participantes y realización de talleres, visitas y otros eventos. De hecho, en ese espacio, durante el tiempo que duró la exposición en el Centro, se diseñaron y pusieron en marcha dos talleres escolares, para primaria y secundaria a través de los cuales se generarían materiales relacionados con la exposición. Algunos de ellos acabaron siendo expuestos en este espacio. “Así, por ejemplo, se llevó a cabo la actividad *Atlas Popular de Granada*, basada en el trabajo de AREA Chicago de generar mapas subjetivos” (Collados y Rodrigo, 2012, p.18).

Además de los seminarios, Antonio Collados y Javier Rodrigo, con el apoyo de la institución, pudieron dar continuidad a *Transductores* a partir del despliegue una serie de dispositivos multiplicadores. En este sentido, pusieron en marcha la página web¹⁰⁶ de información y seguimiento de *Transductores*, concebida como un elemento útil a la hora de presentar y dar a conocer el proyecto. Asimismo se construyó un archivo móvil, abierto y relacional en el cual quedarían reunidos los materiales incluidos en la exposición y cuyo despliegue itinerante se preveía acompañado de acciones y trabajo pedagógico. También se llevó a cabo la publicación en 2009 de un libro en el que además de recoger las fichas, fotografías y sociogramas de los casos de estudio, se incluirían textos en torno las prácticas artístico-colaborativas, la problemática de las políticas concretas de los proyectos de colaboración y los elementos que conforman las pedagogías colectivas en red, a modo de marco teórico del proyecto. Igualmente, a lo largo del año 2010 se llevarían a cabo también una serie de proyectos de pedagogías colectivas en colaboración con agentes locales interdisciplinares y otros

¹⁰⁵ Las presentaciones públicas en un primer bloque corrieron a cargo de la artista británica y directora en la University of East London del proyecto *cSPACE*, Lorraine Leeson; Damon Rich que formaba parte del proyecto *The Center for Urban Pedagogy* y Aida Sánchez de Sedio, integrante de *Artibarrri*. También participaron en otro bloque Constantin Petcou que forma parte del *atelier d'architecture autogérée*; Alejandro Meitin, miembro de *Ala Plástica* y el artista madrileño que ha promovido diferentes iniciativas agroecológicas tanto en España como en otros países de Europa, América y Asia, Fernando García-Dory. En el tercer y último bloque, intervinieron Rikke Luther, integrante de *Learning Site*; Daniel Tucker, que presentó *AREA, Art Research, Education and Activism* y Elvira Pujol y Joan Vila, cofundadores de *Sitesize* (UNIA).

¹⁰⁶ www.transductores.net

espacios de trabajo de la provincia de Granada (Jun, Motrill, y Peligros)¹⁰⁷, fruto de los debates y prácticas generadas dentro del seminario *Pedagogías culturales. Prácticas colaborativas y aprendizajes en red*, continuados a través del seminario-taller formativo para profesores *Proyectos de trabajo en cultura visual y pedagogía cultural* (Collados y Rodrigo, 2012, pp.16-17).

Para la directora, estas experiencias multiplicadoras desarrolladas en la provincia de Granada durante el año 2009 “fueron un campo de aprendizaje interesantísimo para educadores, alumnos y otros profesionales, unas experiencias que permitían poner en práctica muchos de los desarrollos teóricos de *Transductores*”. Los despliegues posteriores del proyecto, desarrollados en 2010 en varios lugares de la geografía española¹⁰⁸ y también los llevados a cabo más adelante, desde finales de ese año y

¹⁰⁷ La primera de las propuestas llevadas a cabo a partir del trabajo realizado en los seminarios fue el proyecto experimental llamado *Retroalimentación*. El objetivo de esta iniciativa fue generar un proceso de investigación en torno a la recuperación de la memoria y valorización de la cultura de la comida en la localidad granadina de Peligros. Para ello se atendió a las funciones socioculturales de la alimentación abordando temas complejos como el género, la salud y el territorio, el poder, etc. Todo ello desembocó en la creación de un archivo a modo de narrativa colectiva y en la puesta en marcha de huertos comunitarios intergeneracionales. La segunda iniciativa, *Rayuela de colorines + Recolector de deseos*, se dio en el municipio de Jun y se basó en la apertura de un proceso de democracia directa para decidir la reutilización y diseño de un espacio urbano público en desuso e inadaptado, planteando en él actividades sociales, culturales y lúdicas propias de una plaza. El elemento desencadenante de la iniciativa fue la generación de un proyecto educativo con docentes y alumnado de 5º de infantil del Colegio La Purísima ubicado en esa localidad, basado en el rediseño de ese espacio urbano a partir de las relaciones que dicho alumnado mantenía con ese espacio. Después, este trabajo tuvo continuidad a partir de un programa de participación ciudadana. El tercer proyecto fue el trabajo *El Arte de la Tierra* desarrollado en colaboración con la Escuela de Artes y Oficios de Motril, a partir de la participación de dos de sus docentes en el taller *Proyectos de trabajo en cultura visual y pedagogía cultural*. Con esta iniciativa se quiso dar continuidad a una actividad que venían realizando estas dos personas en su centro, orientada a realizar intervenciones artísticas en entornos naturales urbanos intentando con ello ayudar a la conservación y protección de los mismos. En este sentido, se investigaron y generaron formas de trabajo colaborativo para la protección de la Charca Suárez de Motril y se pusieron en marcha diversas exposiciones, intervenciones y propuestas de diseño para ese espacio (Collados y Rodrigo, 2012, p.18).

¹⁰⁸ A finales de 2010, los promotores del proyecto *Transductores* recibieron una invitación para desplegar la iniciativa en el Centro de Arte Contemporáneo de Vic (ACVlc). Entonces, junto con el colectivo *LaFundició*, diseñaron un taller llamado *Estrategias para trabajar el territorio*, cuyo propósito fue activar tres de los casos de estudio recogidos en su archivo y generar procesos participativos en ese territorio. Esta primera itinerancia de *Transductores* fuera de la provincia de Granada se llevó a cabo los días 16, 17, 23 y 25 de noviembre de ese año y, según señalan ambos coordinadores, sirvió para generar procesos de intercambio de conocimientos y metodologías participativas entre instituciones y diversos agentes a los que invitaron a presentar sus experiencias y saberes, tanto de Vic como del contexto catalán. En el intercambio que se dio en el trabajo entre grupos interdisciplinarios detectaron algunas líneas y problemáticas sobre las que dialogar y debatir. Asimismo, a modo de pre-proyecto se diseñaron tres iniciativas diferentes cuya intención era ofrecer algunas posibles formas de trabajo orgánico y en red con el territorio (Collados y Rodrigo, 2012, p.22). También a finales del año 2010, el consejo del *Proyecto Amarika* situado en Vitoria invitaron al proyecto *Transductores* a generar un nuevo despliegue en ese contexto. Esta invitación supuso, según los coordinadores de la iniciativa, “una oportunidad para realizar una nueva reformulación del proyecto, acerca de cómo hibridar formatos expositivos y pedagógicos, potenciar las políticas de laboratorios en espacios expositivos e iniciar estrategias de mediación con las redes locales”. El nuevo despliegue de *Transductores*, al que denominaron *TRANS LAB-Amarika. Laboratorio pedagógico*, contó con expertos locales y se centró en dar a conocer y activar otros modelos de prácticas colaborativas con colectivos del tercer sector o la ciudadanía y generar trabajos en red que aportasen otras formas de construir relaciones en el *Proyecto Amarika* (p. 23).

durante el 2011 en Latinoamérica¹⁰⁹, ponen de manifiesto, según Romero, la capacidad de influencia del proyecto (Entrevista a Yolanda Romero, 17 de febrero de 2015).

Transcurrido un tiempo desde el primer proyecto, Antonio Collados y Javier Rodrigo decidieron continuar investigando prácticas culturales, pedagogías y procesos de intervención política, pero prestando atención a iniciativas del contexto español. Al mismo tiempo, quisieron dar cuenta del desarrollo, continuidad y multiplicación del proyecto durante los años 2010 y 2011. De ambos deseos, con el impulso del Centro José Guerrero, nacería la segunda publicación al que denominaron *Transductores: pedagogías en red y prácticas instituyentes*.

5.3.4.1. Tensión 1. La dificultad de involucrar al educador del Centro en el proceso de construcción de *Transductores*.

Considerando que su propuesta tenía un componente pedagógico tan importante y estructural, a Antonio Collados y Javier Rodrigo les parecía necesario contar con la persona responsable de ese área en el Centro. Con esto pretendían desmarcarse de la postura habitual que se da en muchos proyectos asociados al giro educativo, en los que casi nunca se tiene en cuenta a los educadores como agentes válidos a la hora de intervenir los debates o participar en el diseño de las propuestas y en los que la posición dominante del comisariado terminara absorbiendo la posición marginalizada de la educación, sin generar ningún tipo de cambios o mejoras estructurales en las relaciones de poder (Mörsch, 2012, p.48). Sin embargo, el descabezamiento del departamento mientras se resolvía el concurso-oposición y la posterior incorporación

¹⁰⁹ En relación a los despliegues que *Transductores* ha tenido en Latinoamérica, cabe destacar el que se dio a partir de la invitación del encuentro internacional *MDE11*, celebrado en Medellín (Colombia) bajo el título *Enseñar y aprender. Lugares de conocimiento del arte*, entre septiembre y diciembre de 2011, para trabajar con algún barrio o entidad educativa de la ciudad. La propuesta de Collados y Rodrigo fue colaborar con el equipo educativo del Museo de Antioquia, institución anfitriona del evento). El trabajo colaborativo con este equipo consistió en el diseño de un proyecto formativo de intercambios largo plazo y en la generación de redes de colaboración entre diversas escuelas y centros educativos, incluyendo espacios universitarios, durante ocho días del mes de marzo de 2011. A partir de ahí, entre los días 18 y 22 de agosto de 2011 se celebró un campamento pedagógico en el que participaron cuarenta docentes procedentes de distintas instituciones formativas y se planteó la necesidad de establecer pedagogías y experiencias “que no pasen por la racionalidad o la comunicación dialógica” (Collados y Rodrigo, 2012, pp. 26-27). Asimismo, *Transductores* recibió la invitación para participar a finales de 2010 en el *I Encuentro Internacional en homenaje al pensamiento y la acción de Monseñor Leonidas Proaño* en Riobamba, Ecuador o para desarrollar un taller sobre pedagogías colectivas y trabajo en Red en Costa Rica, invitados por el Centro Cultural de España en San José, y gracias a la gestión y apoyo de ONU-HABITAT (Web *Transductores*).

en octubre de 2008, de una persona que prácticamente no estaba formada en educación en museos, no puso las cosas fáciles:

Nosotros intentamos integrar a Pablo en el proceso de trabajo con el Guerrero, no sin dificultades, porque claro, imagínate, él se encontró con que la tarea que se le iba a encomendar de inicio era enfrentarse a un proyecto o una exposición compleja como *Transductores*. (...) Incluso el ritmo de trabajo y de gestión de *Transductores* hizo que no pudiéramos dedicarle el tiempo que merecía, ya incluso como para pensar como estructurar esto (Entrevista a Antonio Collados, 9 de septiembre de 2014).

Según Collados, aunque Pablo Ruiz asistió a la mayoría de las actividades que se habían organizado para activar la exposición, a penas participó en la concepción y organización de la propuesta, “fundamentalmente porque ya estaba diseñada” (Entrevista a Antonio Collados, 9 de septiembre de 2014). Además de ese motivo, para Rodrigo el principal problema era la falta de formación y experiencia en educación artística y, concretamente, en educación en museos, del nuevo responsable del Área de Difusión del Centro José Guerrero. “¿Qué iba a poder diseñar Pablo, si no tenía experiencia educativa?. Ya se que suena muy altivo por un lado, ¡pero es cierto!. El problema es que Pablo de educación y museos o educación artística no sabía nada” (Entrevista a Javier Rodrigo, 25 de junio de 2014).

A pesar de tratarse de un proyecto que pretendía situar lo pedagógico como un elemento transversal, nuevamente el educador quedaba excluido y los dos coordinadores volvían a utilizar los mismos argumentos que habían podido cuestionar en otras circunstancias¹¹⁰. La idea de que el educador no pudiera intervenir por falta de experiencia volvía a dibujar una situación de verticalidad que abría un debate acerca de la construcción del estatuto de los saberes expertos versus saberes analfabetos. Nuevamente se hacía incapié en la necesidad de disponer de un cierto nivel o listón de dominio de determinados textos, discursos, o conceptos para poder ser adecuado para participar.

Otro de los argumentos utilizados por Collados y Rodrigo era que tampoco se podía paralizar durante un tiempo la propuesta para formar mínimamente al educador debido a que institución tenía toda una programación expositiva planificada que no podía alterarse de ningún modo y había toda una inversión de dinero llevada a cabo para el desarrollo de su proyecto, que debían justificar en una fecha concreta. El proyecto se

¹¹⁰ Vease el artículo de Javier Rodrigo (2010): *Educational tendencias: Discursos y líneas de tensión entre las políticas culturales y las educativas*. Consultar en: <https://goo.gl/gOSSDW>

encontraba completamente dentro de la lógica temporal del comisariado y la producción cultural dentro de las instituciones, viéndose obligado a cumplir con unos compromisos y con un plazo acordados previamente. “Imagínate, nosotros llevamos diseñando esto desde 2008 y 2009. La exposición comienza en noviembre y tenemos nueve meses en avance, pero ese punto no lo podemos trabajar porque nos desmorona todo” (Entrevista a Javier Rodrigo, 25 de junio de 2014).

No obstante, si podían haber considerado la idea de formar durante la marcha del proyecto al educador sin necesidad de paralizarlo, de forma que pudiera aprender con la práctica. El problema es que al adoptar el rol comisarial, tanto Rodrigo como Collados acabaron incurriendo en las mismas contradicciones que suelen darse en otros proyectos del giro educativo en los que pocas veces se tiene en cuenta a los educadores de museos como agentes válidos para participar desde el principio en los debates o en la configuración de las propuestas. Quizá estas paradojas en este caso se daban de una forma más consciente. Tampoco la dirección de la institución dio la misma capacidad de acción y autoridad al educador que a estos agentes externos para llevar a cabo su proyecto comisarial.

La cuestión es que se produjo un desencuentro cuyo resultado fue la no incorporación del educador al diseño del proyecto, que vino dado por una tensión de políticas culturales y políticas institucionales que tenían que ver, por un lado, con las dinámicas temporales de la programación expositiva y por otro, con la paradoja del funcionariado que se vive en una parte de las instituciones museísticas de adscripción o de titularidad pública. Esta situación contradictoria, como ya he señalado anteriormente, revela que, aunque por un lado, las condiciones laborales guardan una diferencia importante con respecto a la situación de precariedad laboral, cada vez mayor, vividas por los trabajadores culturales en otras instituciones, por otro lado se promueve una estratégica indefinición en los perfiles profesionales de los funcionarios de carrera, con la finalidad de poder hacer frente a una eventual necesidad de reorganizar las plantillas y tener que reubicar a los trabajadores. El hecho de no exigir una formación especializada ni una experiencia contrastada para la plaza que se pretendía cubrir, suponía un grave perjuicio para la calidad del trabajo en tanto que no disponía de herramientas conceptuales o prácticas con las que enfrentarse a situaciones complejas como era el trabajo en colaboración que requería un proyecto como *Transductores* o incluso a la hora de elaborar un proyecto pedagógico propio en el centro, que fuera más allá de la comunicación del programa expositivo o los valores de la institución.

Como hemos visto, la educación en el Centro José Guerrero, al igual que en buena parte de los museos y centros de arte del contexto español continúa orientándose a traducir o adaptar las colecciones o exposiciones a públicos diversos y en la actualidad el trabajo de los departamentos de educación sigue apartado de la toma de decisiones de las instituciones y requiriéndose únicamente, en el último momento, como un segundo paso en el servicio que el museo presta a la sociedad (Sánchez de Serdio y López, 2011, p.208). Asimismo, al Área de Difusión de este museo le ocurría como a muchos departamentos educativos de museos, que son deficitarios en cuanto a trabajadores especializados. Como señala Iñaki Díaz Balerdi (2008), por lo general suele recurrirse a mano de obra con formación en Bellas Artes o Historia del arte (muchas veces es personal en formación o en prácticas) al cual se le otorgan responsabilidades directamente relacionadas con la atención al público y se considera que con una ligera preparación de los contenidos de la exposición y un poco de mano izquierda y simpatía es más que suficiente (p.145). Se considera, además, que estas personas irán adquiriendo un bagaje y una formación una vez tenga que enfrentarse a diferentes situaciones en la práctica o siendo autodidactas, buscando por si mismos información, bibliografía y por medio de conversaciones con docentes afines (López, 2008, p.87).

No obstante, en el caso de Pablo Ruiz, con el fin de que comenzase a familiarizarse con las cuestiones abordadas en *Transductores*, se le permitió la asistencia a las reuniones de preparación y diseño de los seminarios y cursos que se llevaron a cabo en la universidad. Asimismo, participó en la preparación de la exposición final: “estuve presente en los seminarios realizados y contactos con los agentes sociales. Por supuesto también formé parte del equipo en la preparación de la exposición final y en la toma de decisiones sobre la misma” (Entrevista a Pablo Ruiz Luque, 21 de noviembre de 2014).

Sin embargo, tal y como reconocen Rodrigo y Collados, enfrentarse a un proyecto como ese no resultaba una tarea nada fácil en general y mucho menos para alguien como el educador, que no estaba familiarizado con los términos del proyecto y con el lenguaje empleado en los textos del catálogo. “Algo que he hablado mucho con Javier es que para ser un proyecto pedagógico es muy poco pedagógico. Nos lo ha dicho mucha gente. Es un proyecto muy denso a nivel de lenguaje. Me consta que para Pablo fue un esfuerzo y fue duro encontrarse con esa exposición” (Entrevista a Antonio Collados, 9 de septiembre de 2014).

Tengo que reconocer que en su proceso de formación [*Transductores*], durante ese año y pico que yo ya llevaba en el Centro, me daba un poco de respeto porque era algo completamente desconocido para mí, pero también es cierto que cualquiera de los anteriores [proyectos expositivos] era nuevo, así que conforme se iba acercando y había que involucrarse y conociendo el contenido se iban abriendo posibilidades (Entrevista a Pablo Ruiz Luque, 21 de noviembre de 2014)

Aun así, según explicaba Collados, desde su punto de vista, la experiencia de *Transductores* para este educador debió ser positiva en tanto que le permitió ver y entender que se podía trabajar de otra forma, que la crítica institucional es un elemento importante del proyecto y que el trabajo educativo es más complejo y va más allá del formato de una visita o un taller.

Por su parte Pablo Ruiz ante la pregunta por los aprendizajes obtenidos en este proyecto, se mostraba algo más genérico y ambiguo al señalar que para él “fue algo muy jugoso, en tanto que me permitió salir de las propias salas del museo, tratar con otros colectivos e ir asimilando experiencias e ideas que luego poner en práctica. Además de la propia oportunidad de tener ese aula taller como parte fundamental en la exposición” (Entrevista a Pablo Ruiz Luque, 21 de noviembre de 2014). Igualmente, al pedirle al educador que explicara si este proyecto había logrado ejercer algún tipo de influencia en el trabajo posterior en el Centro, este respondió de una forma un tanto general, poco concreta, aludiendo a la repercusión que todos los proyectos expositivos tienen para la institución en términos de comunicación e imagen, desde una óptica próxima a la captación de visitantes, el marketing y las políticas de acceso.

Todos los proyectos en mayor o menor medida nos repercuten en cuanto a la propia visibilidad del museo acercando el Centro a sectores para los que es especialmente atractiva esa exposición permitiéndoles conocer el centro y otros proyectos en principio más fuera de su ámbito. (...) Cada grupo que visita el Centro deja su poso, cada exposición también, lo que aprendemos en ellas se pone en juego en las siguientes, de esa forma (...) vamos construyendo unas propuestas mejores con las que llegar a todos los colegios y con las que seguir aprendiendo. De esas experiencias de las que surgen cosas positivas, nos abren a nuevas fórmulas o también experiencias fallidas que nos invitan a reflexionar sobre su pertinencia y posibles modificaciones, forma parte de alguna manera de un proceso colaborativo que nos anima a no perder la perspectiva de esa función necesaria y complementaria con las instituciones con las que trabajamos, colegios, asociaciones y colectivos o la propia Universidad (Entrevista a Pablo Ruiz, 21 de noviembre de 2014)

Desde esta perspectiva, se considera que la actividad desarrollada en estas instituciones es complementaria a la puesta en marcha en otros ámbitos educativos más formales como la escuela o la universidad. En este sentido, la educación en el Centro deberá adaptarse y contribuir al refuerzo del aprendizaje de las materias exigidas dentro del currículo escolar, en lugar de pensar en un currículo museístico específico (Padró, 2005c).

5.3.4.2. Tensión N.2. Las dificultades para crear una relación colaborativa con FAAQ.

La imposibilidad de establecer una relación de colaboración mayor con el educador debido a los motivos antes aludidos, ponía en evidencia que no todos los procesos de colaboración que se dieron en el desarrollo de este proyecto respondieron al mismo grado de polifonía y horizontalidad deseables. A la hora de poner en marcha la iniciativa y negociar con algunos agentes su grado de participación, las expectativas de algunos de las partes no siempre quedaron satisfechas. Un ejemplo de esto lo encontramos en la relación que mantuvo el proyecto con la plataforma *FAAQ*, derivada de *Aulabierta* y la cual también pertenecía Antonio Collados.

La propuesta que la dirección del José Guerrero hizo a Antonio Collados, como miembro de *Aulabierta*, para llevar a cabo un proyecto expositivo en el Centro, coincidió en el tiempo cuando, dentro de ese colectivo, algunas personas habían comenzado a plantearse aprovechar la experiencia adquirida para generar unas estructuras colaborativas que les permitieran ir trazando una posible salida profesional. Fue entonces cuando se produjo el nacimiento del colectivo *FAAQ*¹¹¹, integrado por varias personas afines, entre las cuales se encontraban José Daniel Campos, Carlos Gor, María García, Pablo P. Becerra y el propio Antonio Collados.

¹¹¹ “Armamos el grupo cuando estábamos acabando la carrera y decidimos adoptar el nombre de *FAAQ* cuando estábamos en el proyecto de *Aulagarden*. Entonces, el grupo de afinidad estaba ya como más definido y también de cara a animar a otra gente, a otros grupos como *Mytaki*, a que pudieran hacer proyectos de ese tipo como grupo dentro de la plataforma de *Aulabierta*. Entonces el proyecto de *Aulagarden* tuvo su desarrollo, duró varios años. Dentro de *FAAQ*, el taller que hicimos con el Centro Guerrero, paralelo a la exposición de Martha Rosler, lo hicimos como *FAAQ* y ese mismo año, en 2009, hicimos varias actividades que tenían que ver con la idea de repensar el arte y la educación. Con la UNIA participamos en *Reunión 08*, etc. No se trataba de trabajar en los proyectos todos a una, sino que pudiera haber proyectos que no estuvieran gestionados por todos” (Entrevista a María García, miembro de *FAAQ*, 17 de febrero de 2015).

La cuestión es que, cuando más adelante se produjo el replanteamiento de la propuesta que daría lugar a *Transductores*, teniendo en cuenta la proyección a la que parecía apuntar este proyecto, sobre todo por el apoyo que estaban recibiendo de la institución museística, Antonio Collados pensó que su inclusión como una iniciativa perteneciente a *FAAQ* podría favorecer a la incipiente profesionalización de esa estructura. En este sentido, en un principio se decidió que, aunque *Transductores* era un proyecto dirigido por Javier Rodrigo y Antonio Collados, estuviera firmado por Javier Rodrigo y por *FAAQ*. Sin embargo, llegó un momento en el que tras una serie de divergencias dentro de esta plataforma, la figura de *FAAQ* desapareció de los créditos y se empezó a decir que la autoría del proyecto correspondía únicamente a Javier Rodrigo y Antonio Collados.

Casi todos los proyectos que pensamos dentro de *FAAQ* son proyectos pensados dentro de esa estructura, salvo *Transductores*, que había surgido antes y lo insertamos ahí después. (...) Yo soy una persona que utilizo *FAAQ* como una especie de plataforma para generar proyectos. Yo no iba a hacer de *FAAQ* mi estructura profesional, porque entendía que mi profesión estaba siendo la universidad, que me interesaba tanto en lo intelectual, como en lo económico, etc. (...) Al no tener todos los mismos intereses, comenzaron a producirse controversias, por otra parte normales. Era una cuestión que tenía que ver con entender que no todos teníamos la misma idea de proyecto ni queríamos lo mismo. De algún modo, Javier y yo decidimos no renunciar al proyecto *Transductores* y continuar trabajando en él. Quizá yo debería haber dicho: “bueno, pues que se lo quede *FAAQ*”. Lo que pasa es que como era un proyecto tan originado por una colaboración estrecha entre él y yo, decidimos empujar juntos y al final, de esos primeros materiales firmados por Javier Rodrigo y *FAAQ*, se pasó a que al final el proyecto estuviese firmado por Javier Rodrigo y Antonio Collados (Entrevista a Antonio Collados, 9 de septiembre de 2014).

Por lo visto, dentro de *FAAQ* no se produjo la necesaria negociación que, siguiendo a Sánchez de Serdio (2015a, p.43), requiere un proyecto colaborativo que desde el principio permitiera aclarar el grado de compromiso que los miembros mantendrían con esa plataforma, las condiciones que debían darse para la inclusión o no de un proyecto dentro de esa estructura o sobre las condiciones de participación del grupo en los proyectos con respecto a la toma de decisiones y distribución de los capitales. El mantenimiento de ciertas dinámicas un tanto difusas, que ya se daban en el trabajo en *Aulabierta*, provocó que en el desarrollo de *Transductores* se generasen toda una serie de suspicacias y malentendidos entre los miembros de la recién creada plataforma, evidenciando diferencias notables con respecto a los intereses, condiciones y objetivos del proyecto, las posibilidades de capitalizar los beneficios del

mismo, así como las relaciones de poder existentes a la hora de establecer una posible colaboración.

Al principio, cuando ponemos en marcha *FAAQ*, cada uno llevaba unas cosas que pusimos en común. Nosotros (*Catarqsis*) estábamos haciendo un proyecto con *LaFundició* que se llamaba *Open-Roulotte*, en Ripollet, que luego tuvo un desarrollo en Granada: *Open-Remolque*. Lo metimos en *FAAQ* y ese fue un proyecto de *FAAQ*. Entonces al principio se entendió que *Transductores* era un proyecto de *FAAQ* en ese sentido, como que Antonio lo ponía en marcha con Javier, pero luego eso se ponía en común y se trabajaba también desde *FAAQ*. Lo que pasa es que el proyecto al final coge una dimensión y se entra en unos términos en los que hay un desencuentro. (Entrevista a María García, miembro de *FAAQ*, 17 de febrero de 2015).

Como ya se ha comentado, el proyecto experimentó una importante redimensión gracias a la promoción del propio Centro de arte y al apoyo financiero de varios organismos públicos importantes. Si bien, todo el proceso de investigación lo habían llevado entre Rodrigo y Collados y, según este último, “por parte del grupo se confiaba”, quizá había un deseo no verbalizado de participar de pleno en el diseño del proyecto de *Transductores* (Entrevista a Antonio Collados, 9 de septiembre de 2014). Esta pretensión terminaría evidenciándose en el momento en que había que llevar a cabo el seminario Internacional, ya que, a pesar de contar con la ayuda del equipo del centro, teniendo en cuenta las dimensiones que había alcanzado el encuentro, Collados y Rodrigo vieron que no podrían hacer frente a todo el trabajo que tenían por delante e hicieron una llamada abierta a compañeros tanto de *FAAQ*, como de *Aulabierta*, para que participaran como apoyo en la coordinación. Sin embargo, en ese momento, los demás componentes de *FAAQ* entendieron que su participación pasaba por poner el proyecto en común, de manera que comenzaron a reclamar una mayor intervención por su parte en el diseño de la propuesta.

Hubo un momento en el proyecto, entre enero y marzo [de 2009], en el que Antonio y yo construimos todo el proyecto, tiramos para adelante y la gente de *Aulabierta* dijo que quería estar dentro. El problema es que para entonces ya era muy difícil incorporarse. El proceso ya estaba muy avanzado, no lo podíamos abrir, había partidas muy cerradas y había mucha negociación. Es cierto que mucha gente lo apoyó, fue a los seminarios y grabó videos e incluso se pagó a gente profesional que estaba dentro de *Aulabierta* y de *FAAQ*. Pero también es verdad que, en ese momento, por un tema de gestión no se abrió el proyecto más. Se decidió que o tirábamos millas o esto se moría. No podíamos entrar en una especie de barrena de: “ahora abrimos proyecto y hacemos una asamblea”. Yo creo que eso supuso un conflicto que llevaría posteriormente a la

separación con *FAAQ* y llevaría a posiciones bastante distantes. (...) También cuando se creó *FAAQ*, de los cinco miembros que lo componían, se decidió que fuese Antonio el que hiciese conmigo eso y otra gente no dijo nada (Entrevista a Javier Rodrigo, 25 de junio de 2014).

Igual que con el educador, se empleaba de nuevo el argumento de las exigencias de la gestión, a pesar de que en otros momentos reconocen que se trata de una cuestión de poder y capacidad de decisión. En este punto, el papel que se le permitió jugar al resto de componentes de *FAAQ* dentro de la organización del seminario, generó una cierta incomodidad ya que su labor quedaba supeditada a la de los dos organizadores, que eran quienes marcaban los ritmos y las tareas a desarrollar, en base a un diseño ya confeccionado. Esto, desde el punto de vista de estas personas, suponía una contradicción en tanto que no reflejaba el espíritu colaborativo que se defendía en la propuesta:

Llega el momento de la inauguración, en el que *FAAQ* aparece como colaborando en la coordinación del seminario pero como en un lugar supeditado y entonces, como que no es el lugar. Eso hizo que el proyecto *Transductores* en sí, no se desarrollara de una manera colaborativa o no como nosotros entendemos que se desarrolla un proyecto colaborativo. Yo no se si es un poco una cuestión de la propia dinámica que generaron Antonio y Javier o es si es una cuestión de una colaboración con una institución grande para hacer un proyecto de ese tipo, en el que no se pueden establecer ciertas dinámicas colectivas. No lo se. Yo lo dejo ahí. El caso es que no se dieron. (...) Igual se esperaba que fuera un proyecto que involucrara a más gente de *Aulabierta*, incluso o que hubiera sentido eso como algo propio y no se sintió tampoco como algo propio. Desde *Aulabierta* no fue así. Yo creo que era también la propia dinámica que había generado la propia *Aulabierta* de hechos consumados, de que cada uno hacía el proyecto y tal. Al final en *Transductores* fue así. Había un interés personal, que desembocó en un proyecto personal. Y bueno, lo que nosotros pusimos en cuestión, algunas personas de *FAAQ*, es que un proyecto que trataba sobre prácticas colaborativas, espacios y tal... no fuera en sí mismo desarrollado como una práctica colaborativa. Al menos en ese sentido (Entrevista a María García, miembro de *FAAQ*, 17 de febrero de 2015).

Además de la función que se les había pedido ejercer dentro de los seminarios, en este conflicto, los miembros de *FAAQ* también pusieron en tela de juicio la relación que se estaba creando con la institución al poner en marcha esas dinámicas, así como el tipo de reconocimiento que tendría después su trabajo en el proyecto, ya que, como decía Antonio Collados, “entendieron que estaban haciendo una especie de servilismo cultural, trabajando casi gratuitamente para las instituciones”.

Es cierto que todo el grueso de reconocimiento era de Javier y mío porque éramos quienes habíamos estado gestionando, conversando con los grupos invitados, etc. y no el esto de personas. Sobre todo el conflicto estaba dentro de *FAAQ* porque se supone que lo firmaba *FAAQ*, pero como estaba yo capitalizándolo todo, etc. En proyectos como el de *Transductores*, en los que hay que tomar tantas decisiones a tantos niveles, que había cosas que no podían someterse a escrutinio por puro ritmo, por tiempo. Entonces el proyecto se empujaba, se empujaba, se empujaba y...es verdad que por mi parte no había una especie de transparencia en el proceso de gestión con respecto al resto. Era una responsabilidad mía porque era yo el que estaba dentro del grupo. Entonces, claro ahí surge un poco el conflicto, propiciado por la relación del proyecto con la institución. Yo lo entendía como algo que iba a servir para *FAAQ* y por lo tanto había que poner un poquito de energía, aunque no se reconociera económicamente, porque quizá la forma de rentabilizarlo era a través del capital simbólico que nos proporcionaba. Estas son las cuestiones con las que a veces jugamos de una manera no afortunada (Entrevista a Antonio Collados, 9 de septiembre de 2014).

En ese punto, Collados creía que el hecho de que en la firma de los seminarios y talleres apareciera *FAAQ* era un elemento que posibilitaba a la plataforma visibilizarse en la red de relaciones que allí se generarían y acumular también un cierto honor y prestigio en el campo, que, a la larga, todos podrían movilizar a su favor. Sin embargo, eso a los compañeros de *FAAQ* les parecía insuficiente ya que querían formar parte del núcleo de responsabilidad, del cual se sentían excluidos, e intervenir de una forma más sólida en la configuración de la propuesta, en lugar de realizar únicamente tareas organizativas y de apoyo a la coordinación del encuentro. Consideraban que si se trataba de un proyecto colaborativo, ese aspecto debía quedar reflejado en todas las capas de su organización. Por lo tanto, pedían que se abriese la propuesta para poder negociar, tener un mayor peso en la capacidad de decisión y una distribución más equitativa de los capitales que estaban en juego. El problema es que a esas alturas los seminarios y talleres ya estaban diseñados y la agenda institucional apretaba. Los dos coordinadores habían establecido una serie de compromisos temporales con el Centro José Guerrero que debían cumplirse y las negociaciones con esas otras instituciones, colectivos y demás agentes participantes estaban ya muy avanzadas. Finalmente, las tensiones que se dieron en esa situación generaron una brecha dentro de la estructura de *FAAQ* que desembocaría en la ruptura definitiva de Antonio Collados con el grupo.

Por otra parte, algunos de los componentes de *FAAQ* entendieron también que por parte de *Transductores* se estaba haciendo un uso excesivo del capital social y simbólico que se había generado en *Aulabierta*. Desde su punto de vista, “hasta que *Transductores* no cogió una entidad suficiente como para pronunciarse sin necesidad

de utilizar a una especie de actor que lo respaldara, sus dos principales impulsores seguían diciendo que se trataba de un proyecto nacido de *Aulabierta*”. En este sentido, estos miembros de *FAAQ* consideraban que, a la hora de desarrollar sus propuestas, Antonio Collados y Javier Rodrigo “utilizaron el paraguas de *Aulabierta* más allá del tiempo en que fue cierto” (Entrevista a Pablo P. Becerra, miembro de *FAAQ*, 17 de febrero de 2015).

Por ejemplo en la interlocución que se hizo con algunos de los grupos que participaban en el proyecto *Transductores*, directamente se contaba el proyecto como que era una iniciativa de *Aulabierta*, un colectivo de estudiantes autogestionados... O sea, se utilizaba ese capital para hablar con otros colectivos que estaban en esa línea para que accedieran a la participación en un proyecto institucional (Entrevista a María García, miembro de *FAAQ*, 17 de febrero de 2015).

Asimismo, las componentes de *FAAQ* se quejaban del “excesivo” acaparamiento del capital económico existente en la comunidad para desarrollar iniciativas de ese tipo, por parte de un solo proyecto como *Transductores* y apuntaban a los perjuicios que esto ocasionó al resto de colectivos que, como ellos, trataban de abrirse camino en el campo profesional:

Esa ruptura es la que nos afectó un poco, el hecho de que al pasar *Transductores* a copar los pocos recursos que había en Granada para proyectos relacionados con arte y territorio, arte y comunidades, arte y educación, arte colaborativo... quedamos fuera de esos recursos y circuitos de visibilidad. Aunque seguimos teniendo una relación con el Centro, esa colaboración no pasaba realmente por un apoyo directo a los proyectos que nosotros hacíamos en el contexto. Los proyectos que realizamos en ese tiempo eran desde luego susceptibles de recibir apoyo por parte de la estructura de *Transductores* y principalmente no entraron en ahí por una cuestión de desencuentro personal. Eso ahí sí que nos pudo afectar, pero nosotros continuamos haciendo nuestros proyectos y bueno, ahí quedaron (Entrevista a Pablo P. Becerra, miembro de *FAAQ*, 17 de febrero de 2015).

Sin embargo, Javier Rodrigo alega que, en realidad, tanto *Transductores* como *FAAQ* aprovecharon esa situación en su beneficio, actuando como “dos células autónomas que se nutren de lo que es el proyecto paraguas, que es *Aulabierta* y que se profesionalizan”. En este sentido, todos pudieron continuar haciendo proyectos gracias a que se situaron bajo ese paraguas:

A FAAQ se le dio la gestión de la *Web*, del *blog* del Guerrero. Por lo tanto yo no siento que instrumentalicé *Aulabierta* dejando a una gente de FAAQ tirados. (...) Antonio siempre dice: “Ya, pero es que parece que el relato de *Aulabierta* siempre se centra entre 2007-2008, cuando empieza FAAQ y empiezan las cosas grandes, pero hubo una gente que entre 2006 y 2008 que también dejó mucho en *Aulabierta* que se marchó, dejó mucho gratis y se profesionalizó en otros sitios. Hay que reconocer su generosidad. Por eso no se puede decir que FAAQ tuviese el derecho a toda la retribución del capital (Entrevista a Javier Rodrigo, 25 de junio de 2014).

Esta situación conflictiva en *Transductores* revela una tensión muy frecuente en los proyectos de colaboración con respecto a los grados de participación, relaciones de poder y posiciones de los implicados en la definición de sentido, desarrollo, difusión o autoría y ponía en evidencia también que en un proyecto como este pueden existir varias formas de participación y no todas las que se dan responden a un mismo grado de horizontalidad y equilibrio.

Lo colaborativo implica un proceso de coproducción y una actitud más activa que la que uno adopta al participar en algo ya organizado o establecido. Kravagna (1999) distingue entre interactividad, acción colectiva y participación. Por un lado, las situaciones de interactividad aluden a un tipo de relación que permite que las reacciones del público, por lo general de forma individual, influyan en el trabajo, dentro de unos parámetros dados. En cambio, en las situaciones de acción colectiva, varias personas intervienen en la concepción, producción y ejecución de obras o acciones, en principio, sin diferenciación de estatus. Por último, la participación se basa en una diferenciación inicial entre los productores y los receptores y está interesada en la intervención de estos últimos, sobre los que recae una parte sustancial de la obra, ya sea en el momento de la concepción o en el transcurso del trabajo. Esto pone de relieve la existencia de una diferencia clara de poder entre los participantes, basada en la que necesidad la autorización de unos sobre otros para poder participar.

Podríamos decir que la situación descrita en este apartado refleja que la relación que se daba entre unos y otros respondía más al tercer concepto descrito por Kravagna, algo que podemos terminar de confirmar con la referencia que hace Yúdice (2002) a la palabra colaboración, al subrayar su raíz etimológica para destacar la dimensión productiva del término, aludir también a la capacidad de la colaboración para generar réditos tanto materiales como simbólicos y señalar la posibilidad de que existan diferencias en la distribución del valor de ese trabajo o incluso apropiación del mismo. En este sentido Yúdice advertía de la necesidad de huir de cierta comprensión

fetichizada que se hace de la colaboración en algunos proyectos que entienden que esta se da solo por la presencia de dos o más actores, negando la posibilidad de existencia de una relación desigual y jerárquica, con consecuencias distintas para las partes implicadas.

Comprender la colaboración tomando en cuenta todos los aspectos del desarrollo de los proyectos y del evento (...) donde estos se incluyen puede implicar, sin restar por ello importancia a la actividad de los artistas, que los colaboradores comparten la autoría de este complejo proceso (Yúdice, 2002, p. 378).

Como señala Bourdieu (1997), la acumulación de capital simbólico, la legitimidad y el reconocimiento son los elementos que están en juego en las luchas de producción simbólica. En este sentido, en cierto modo, el conflicto que aquí se genera entre los componentes de *FAAQ* y los dos coordinadores de *Transductores* tiene que ver en el fondo con el reparto del capital simbólico que una iniciativa como esa podría reportarles, ya que saben que su peso en el campo dependerá del grado de reconocimiento obtenido.

Las ganas de los componentes de *FAAQ* por que se produjese una apertura al diálogo que posibilitara su intervención en el diseño del seminario, chocaba de lleno con la apremiante necesidad del proyecto de tirar hacia delante debido entre otras cosas a la obligación de cumplir con el calendario de trabajo, marcado por los plazos y compromisos acordados por Collados y Rodrigo, tanto con el Centro José Guerrero como con una variedad de agentes, colectivos y entidades. Este choque de velocidades, en una buena parte estaba motivado por la falta de negociación previa en torno a los roles de los participantes y de transparencia quizá en la gestión del mismo por parte de los dos coordinadores. Sin embargo, también era consecuencia de la propia naturaleza transitoria del encargo institucional. Como veremos a continuación, la limitación de un elemento clave en este tipo de procesos como es el tiempo, no jugó a favor a la hora de alcanzar algunos de los objetivos previstos en la propuesta.

5.3.4.3. Tensión N.3. La voluntad de generar nuevas formas de institucionalidad, a partir del trabajo colaborativo, en red, bajo las lógicas temporales de la programación comisarial.

En un contexto como el actual, en el que la consolidación entre el Estado, corporaciones, mercado del arte e iniciativa privada es cada vez es más fuerte, numerosas instituciones culturales, herederas directas de la Crítica Institucional, han emprendido una búsqueda de estrategias con las que manifestarse a favor de su carácter público (Emmelhainz, 2013). En este sentido, sobre todo a mediados de la primera década de los 2000, las políticas impulsadas por Romero en el Centro José Guerrero emprendieron un cierto viraje hacia a un tipo de trabajo volcado con la participación social como estrategia con el que escapar en cierto modo de una cultura institucional basada en la mera conservación, la celebración de exposiciones temporales y consumo de objetos. En este sentido, Romero pretendía alinear al Centro José Guerrero con modalidades artísticas relacionales como las del arte público, el arte socialmente comprometido o el arte colaborativo, que reafirman la colectividad frente al individualismo impulsado por los valores del neoliberalismo y se vinculan con el trabajo de resistencia que ya están haciendo colectivos y movimientos sociales.

En la primera de las publicaciones de *Transductores*, la directora del Centro José Guerrero justificaba el desarrollo de una propuesta como esta, aludiendo precisamente a la necesidad de “seguir reivindicando el museo como un servicio público necesario”, sobre todo en estos tiempos de crisis y “redefinir qué entendemos por el adjetivo público”. En este sentido, Romero apelaba al deber de las instituciones de establecer conexiones con los contextos en los que se sitúan y generar vínculos con la comunidad, afirmando que uno de los principales objetivos del museo público en la actualidad debe ser la creación de un tejido social propio (2009, pp.11-12). A partir de aquí la directora trataba de asociar el Centro José Guerrero a la idea del museo como un dispositivo catalizador, que pone a disposición de agentes diversos las herramientas necesarias para el desarrollo de su trabajo de la forma más autónoma posible, al margen de la propia institución. Todo ello, como no, “en un proceso de visibilización, más que saludable, del propio museo en el cual los mediadores trabajan con personas que puede que ni acudan a ese espacio cultural durante el desarrollo de los proyectos” (Romero, 2009, pp.11-12).

Como explicaba Antonio Collados, en el momento en el que se planteó la posibilidad de desarrollar una iniciativa como *Transductores* en el Centro José Guerrero, la directora del museo ya había comenzado a repensar la labor de mediación de la institución del museo. En este sentido, Collados cree que este proyecto se convirtió para la institución en su espacio de formación y experimentación en torno a estas cuestiones: “yo creo que ese proceso de reflexión sobre la propia labor del centro que Yolanda inició, fue realizándose codo a codo con *Transductores*. Yo creo que nuestro proyecto hace realmente de dispositivo transductor para el propio centro” (Entrevista a Antonio Collados, 9 de septiembre de 2014).

No obstante, en el Centro José Guerrero las exposiciones temporales continuaban siendo el espacio fundamental a partir del cual se vertebraba y establecía la forma en la de producción y distribución del arte en la institución y se organizan después los programas públicos, los programas educativos y de investigación, en las que se ponían en marcha esas nuevas estrategias de experimentación relacional. La propuesta inicial que la dirección del Centro José Guerrero le hizo a Antonio Collados como miembro de *Aulabierta*, era que organizase en el museo un proyecto expositivo. Un proyecto que, además de incluirse en la programación de la institución de 2009, sería la propuesta de producción propia elegida para ese año¹¹². Sin embargo, como ya se ha señalado anteriormente, Antonio Collados junto a Javier Rodrigo, reelaboraron la propuesta e idearon un proyecto más complejo, con un claro interés por la mediación y las pedagogías, consistente en la realización de una investigación de casos, la construcción de un archivo abierto con los resultados del estudio, la configuración de un proyecto pedagógico transversal desplegado en el desarrollo de seminarios y acciones formativas y, finalmente, la organización de una exposición del archivo en el Centro José Guerrero. Esto significaba que para los dos coordinadores, el trabajo pedagógico en *Transductores* no era una parte secundaria o un complemento del proceso de producción cultural, sino un elemento estructural y articulador de todo el proyecto, que estaba en relación directa “con sus posibilidades de construir redes, conocimiento colectivo y medios para la distribución de dicho conocimiento” (Collados y Rodrigo, 2009, pp.21-22).

¹¹² El Centro José Guerrero destinaba al año una partida de dinero del presupuesto de la institución para realizar un proyecto de producción propia. Entonces se decidió que el proyecto *Transductores* sería la iniciativa del año 2009.

Es curioso que el barniz más arte lo tuviésemos que dar al final, como una concesión, al menos por mi parte. No por la parte de Antonio que me insistía: “estamos trabajando en una institución cultural y es normal que salga la palabra arte, que salga cultura y que salga comisariado”. Yo en esa época renegaba de eso. No quería que me llamasen comisario para nada. Pero, ¿qué pasa?. Que ahora, dos o tres años después, sí que me he dado cuenta de que como educadores estábamos *hackeando* el comisariado. (...) Mientras que todos los comisarios hablan de educación, nosotros somos educadores que hicimos un comisariado. Nuestro proyecto tiene una tensión muy fuerte porque era mucho más de procesos, más de dibujos y pizarra. Después lo hicimos en *TransLab*¹¹³ y otros proyectos, pero porque ya teníamos más experiencias y nos sentíamos más seguros (Entrevista a Javier Rodrigo, 25 de junio de 2014).

De algún modo, con la revisión de la propuesta inicial, Collados y Rodrigo trataban de desvincular su proyecto del modelo comisarial independiente, desarrollado a lo largo del último tercio del siglo XX, basado en la expresión individual y en la transmisión unidireccional y vertical de conocimientos. De hecho, *Transductores* era una iniciativa tendente hacia lo colaborativo y lo relacional. Su voluntad era activar, junto a agentes diversos, los resultados de la investigación recogidos en un archivo de casos abierto, favoreciendo la producción de conocimiento en la acción, de forma negociada y dialógica, a través del intercambio colectivo. Siguiendo a Jelin (citado por Yúdice, 2002) se estaba fomentando un *ethos* democrático al colaborar con grupos y agentes diversos fuera de los muros de la institución, en la creación de varias esferas públicas, garantizando que no prevaleciese una concepción única de ciudadanía (p.100). *Ethos* que, por otro lado, no se pudo respetar tanto en el caso de la relación con el área de difusión del propio Centro, ni con las organizaciones propias (*Aulabierta* y *FAAQ*).

Lo que se buscaba con los talleres y seminarios era promover en el territorio de la provincia de Granada, la producción y el desarrollo de políticas de acción y proyectos prácticos que fueran más allá de la mera representación de pedagogías colectivas en el museo. Por eso, la exposición en el Centro fue planteada como un dispositivo inacabado, en proceso. De ahí que, además de disponer de dos salas para exponer el archivo de casos, se reservase otra para acoger un espacio de diálogo e intercambio con los grupos participantes, denominado *Laboratorio pedagógico*.

¹¹³ Como ya se ha señalado en otra nota al pie anterior, *TransLab - Amarika* fue uno de los despliegues de *Transductores*. Organizado y producido por la Diputación Foral de Álava y el Proyecto *Amarika*, y dirigido por *Transductores* y *ColaBoraBora*, este proyecto estableció y activó dispositivos transductores en el contexto local de Vitoria-Gasteiz. Consultar en: <http://goo.gl/5p5kKf>

En él se expusieron los resultados del trabajo llevado a cabo en los talleres y seminarios, en el que se emplearon herramientas propias de la investigación-acción (Collados y Rodrigo, 2012, pp.15,17). Sin embargo, una de las críticas que también se les ha hecho a Collados y Rodrigo, es que a pesar de que el hecho de disponer de una de las tres salas a este tipo de actividad había sido una decisión comisarial tomada sobre criterios de educación, incurrieran de nuevo en el error de separar lo educativo de lo expositivo, en lugar de llevar esa pretendida transversalidad a su máxima potencia en el diseño de los espacios¹¹⁴.

Siguiendo a Nora Sternfeld y Luisa Ziaja (2012), este comisariado podría definirse como “post-representacional”, en tanto que buscaría sustituir la mera representación artística en el museo, por el desarrollo de procesos de mediación abiertos a la discusión colectiva, relacional, y al intercambio y producción de conocimientos en colaboración, con resultados inesperados. A partir de la comprensión de la experiencia como motor de acción y re-acción, se posibilitaría la creación de agencia política, así como la producción de modos de multiplicación y diseminación orgánica de tales procesos. Tal y como señala Oriol Fontdevila (2015), este tipo de comisariado redefinido en base a parámetros próximos al arte colaborativo, favorecerá que el museo ya no sea “el garante de la narrativa final con la que se estabiliza el proyecto colaborativo, sino que el proceso germinará en el espacio artístico a cambio de que se ingrese en la madeja de colaboraciones como un contexto más” (p.215).

No hemos intentado en ningún caso hacer emerger o diseñar un proyecto en el centro. Si te das cuenta, la mayoría de proyectos que hemos llevado a cabo han tenido que ver con trabajar con una realidad que ya existe. Se ha tratado de potenciar cosas que ya suceden, redes que se dan y que ya trabajan en los lugares en los que *Transductores* media. Y ese es el papel. Antes la palabra “mediadores” no estaba en nosotros. Cada vez más nos vemos como un *Hub*, una especie nodo que une determinadas cosas. Sin embargo no estamos comisariando, no estamos haciendo una especie de diagrama en el que la educación y la práctica artística o cultural forman parte de un conjunto, sino que para nosotros, de una manera quizá más sencilla, se articulan (Entrevista a Antonio Collados, 9 de septiembre de 2014).

Collados y Rodrigo se aproximaban así al discurso transformativo de la educación y la mediación en museos desarrollado por Carmen Mörsch (2015), al cumplir con la misión de expandir la institución expositiva y posicionarla políticamente como un actor

¹¹⁴ Esta crítica pude escucharla en el turno de preguntas llevado a cabo tras la presentación de este proyecto en las Jornadas de Producción Cultural Crítica en la Práctica Artística y Educativa Actual en junio de 2010 en el MUSAC de León.

para el cambio social. Desde este punto de vista, tanto el espacio expositivo como la propia institución eran entendidas como organizaciones susceptibles de ser transformadas. En este sentido, las políticas de acceso se dejan de lado con la finalidad de “introducir las instituciones, debido a sus deficiencias como resultado de su largo aislamiento y autorreferencialidad, en el mundo que le rodea, por ejemplo en el entorno local” (p.41).

Con el desarrollo de los cursos, seminarios, talleres y otras acciones de conocimiento colectivo, además de promover la producción y desarrollo de proyectos prácticos de pedagogías colectivas en el territorio de Granada, Collados y Rodrigo trataron de escapar de algunos de los elementos más cuestionados del giro educativo y aportar al debate otros puntos de vista. “Quizá hemos intentado huir de aquellos patrones o paradigmas por los que se articulan proyectos en los que, claramente, la definición de giro educativo se pueden insertar” (Entrevista a Antonio Collados, 9 de septiembre de 2014).

Con ello queríamos repensar la complejidad del denominado giro educativo y plantear la generación de mecanismos y políticas reales de acción con la institución cultural. Este planteamiento del proyecto permitía comprender el trabajo a realizar más allá de la mera representación de pedagogías colectivas, como si se tratara de una orquestación de procesos de autoeducación entre diversos productores culturales dentro de las salas de un museo –aspecto este muy debatido dentro del giro educativo, y en el que no queríamos vernos limitados de forma tendenciosa (Collados y Rodrigo, 2012, p.15).

Antonio Collados explicaba que las tradiciones que ellos reconocen, tienen que ver más con la educación popular y con un tipo prácticas que, en muchos casos, a pesar de que ciertos proyectos del giro educativo describen o hacen uso de un lenguaje proveniente de ellas, no han sido suficientemente valoradas. “Hemos visto emerger no se cuantas etiquetas: “*edu-nosequé*”, que en muchos casos parecían un nuevo estado de cosas, pero que en el fondo estaban reescribiendo una cuestión que ya estaba en tradiciones, quizá no reconocidas dentro de ese ámbito”. A partir de aquí, Collados cuestiona la palabra “*turn*” y vincula esa permanente necesidad de dar giros con la exigencia del capitalismo cultural de visitar ciertas cosas para generar nuevas marcas, “como una espiral para lanzarse de nuevo” (Entrevista a Antonio Collados, 9 de septiembre de 2014).

Su propuesta, en cambio, trataba de potenciar la construcción de marcos de producción de conocimiento a partir del desarrollo de un trabajo educativo polidimensional, en red, articulado a través del cruce de agentes, medios, instituciones y políticas pertenecientes a disciplinas diversas y, por lo tanto, poseedores de saberes heterogéneos (Collados y Rodrigo, 2009, p.22). Este trabajo se basaba, “en un ensamblaje continuo de talleres, comités de expertos locales, formas transversales de coordinación, centros experimentales, cooperativas u otro tipo de plataformas o interfaces diversas, conjugando marcos tanto formales como informales” (Rodrigo, 2009, p.68). En este contexto, la pedagogía estaba situada como una forma de producción cultural con la que experimentar, imaginar, construir colectivamente y producir nuevas formas de comunicarse y distribuir los conocimientos producidos en una situación dada, que podía emerger de la forma más imprevisible e inestable y en los lugares más insospechados.

Al pedirle a Romero que hiciera una valoración de la capacidad transformadora de una iniciativa como *Transductores* con respecto a las políticas culturales y educativas llevadas a cabo en el propio Centro José Guerrero, ésta señalaba que “el museo es una figura cambiante, en constante transformación y muy sensible a todo lo que pasa a su alrededor, o al menos eso pretendemos”. En consecuencia, la directora decía que “la dimensión pedagógica está implícita en todas las actividades del Centro” e indicaba la existencia de una línea de trabajo más amplia a través de la cual lo que se buscaba era generar debate, acción ciudadana y desbordar la institución. En ese contexto, *Transductores* quedaba incluido como un proyecto más:

Creo profundamente en la capacidad transformadora del museo, y es especialmente a través de sus herramientas educativas, aunque no exclusivamente, como esta transformación puede operarse en procesos de largo recorrido (...) Me gustaría pensar que los diversos proyectos en los que nos hemos involucrado en estos años han contribuido a transformar nuestros modos de entender la función de museo y desde luego *Transductores* está entre ellos (Entrevista a Yolanda Romero, 17 de febrero de 2015).

Como ya se ha apuntado, este proyecto intentó crear las condiciones para que se dieran cambios estructurales a largo plazo e intercambios entre las diversas personas e instituciones implicadas (Collados y Rodrigo, 2009, p.18). Para ello puso en juego diversas prácticas instituyentes a partir de las cuales procuró señalar los desbordes de la institución y mostrar las potencialidades políticas del trabajo, tanto de los casos estudiados recogidos en el archivo como del trabajo llevado a cabo en el contexto

(Collados y Rodrigo, 2012, p.15). Posibilitando el trazado de líneas de fuga imprevisibles, esta iniciativa quiso situar al Centro José Guerrero como un actor dentro de los procesos sociales, por un lado, y por otro, multiplicar las posibilidades de acercarlo al mundo que lo rodea y abrir nuevas perspectivas para la práctica institucional. A través de los seminarios, talleres y posteriores despliegues multiplicadores en la provincia de Granada, esta iniciativa pretendía que el Centro José Guerrero adquiriese conocimientos sobre movimientos y debates que se estaban dando en el contexto, desde ángulos a los que normalmente no tiene acceso (Lanksdamer, 2015, p.37).

De algún modo, con estas ideas se aproximaban a buena parte de los discursos de autores como Brian Holmes (2006) o Gerald Raunig (2007), entre otros, cuando hacen referencia a un nuevo período en el que la circulación transversal de disciplinas y saberes críticos, la adopción de modalidades de trabajo en red y las conexiones entre agentes, recursos y experimentos colectivos diversos, articulados más allá de las fronteras de la institución, en relación a los cambios sociales, pueden posibilitar una salida al auto-confinamiento del campo del arte y escapar de sus reglas cerradas. Igualmente, siguiendo a Marta Malo (2004) y a Janna Graham (2010b), puede decirse que Collados y Rodrigo, al adoptar metodologías y formas de trabajo de la investigación militante y de las pedagogías colectivas, también estaban tratando de generar las condiciones para escapar de la verticalidad de las instituciones, de los imperativos de la producción o de las trampas de la representación, ofreciendo así resistencia a las formas actuales de instrumentalización de la cultura y la educación.

Tal y como explicaba el propio Rodrigo, cuando se estaban planteando la segunda de las publicaciones de *Transductores*, tanto Collados como él se dieron cuenta de que, a pesar de que en el año 2009 habían hecho todo este trabajo orientado a desbordar la institución, cuando iban a otros lugares en los que se hablaba de arte y educación se seguía haciendo bajo unos parámetros muy estancados. “Se hablaba del artista en residencia o el del comisario que invita a alguien a hacer un seminario de educación popular, ignorando al departamento educativo y sin dialogar nunca con él” (Entrevista a Javier Rodrigo, 25 de junio de 2014). Unas afirmaciones de Rodrigo, que no dejan de ser paradójicas si recordamos la relación que mantuvo este proyecto con el educador del Centro José Guerrero antes explicada. El caso es que, por esas razones, consideraron necesario hablar de prácticas instituyentes y señalar que desde la educación también se está trabajando, no solo por deconstruir los discursos, sino

por transformar las estructuras y crear las condiciones para que pudieran darse nuevas formas de institucionalidad.

Esto para nosotros era clave porque en el giro educativo nunca se está hablando de institucionalidad. Siempre se está hablando de la innovación del productor cultural o de lo interesante que es el artista porque hace cosas innovadoras para lo social. Nuestra postura era: "Pero es que yo no estoy haciendo cosas para lo social. ¡Estoy haciendo cosas para transformar la institución!". Porque yo me he visto en el papel de comisario, investigador y educador al mismo tiempo y en esta triple faceta esquizofrénica que hemos tenido en *Transductores*, ¡hemos visto que había un potencial brutal!. ¡Es que hemos hecho seminarios con escuelas en un proyecto que es comisarial! y hemos construido redes que después crearán públicos (Entrevista a Javier Rodrigo, 25 de junio de 2014).

Ciertamente, el desarrollo de este proyecto exigió la asunción de roles diversos por parte de sus dos coordinadores, lo cual posibilitaba que se diera una situación poco frecuente en las instituciones, relacionada con el abandono de las tradicionales distinciones profesionales y el trabajo crítico y reflexivo en torno a las problemáticas y potencialidades de articulación de las prácticas investigadoras, educativas, y comisariales en un mismo proyecto. En este sentido, la necesaria creación de alianzas defendida por educadoras e investigadoras críticas como Janna Graham (2010a), o Carmen Mörsch (2012, p.50) era una parte esencial del proyecto desde su origen, lo cual facilitaba las cosas a la hora de abrir nuevas perspectivas para la práctica institucional.

Sin embargo, mientras que por un lado *Transductores* se había constituido como un proyecto transversal, capaz de desdibujar determinadas barreras espaciales y disciplinares, por otro lado, esta iniciativa estaba sometida a otros límites impuestos en gran medida por las lógicas temporales de la programación expositiva y comisarial. De algún modo, el Centro José Guerrero no conseguía desprenderse de ciertas dinámicas expositivas contemporáneas, fundamentadas en torno a la permanente exigencia de renovación de contenidos y el despliegue de estímulos novedosos con las que concitar la atención de la ciudadanía. Como señala Díaz Balerdi (2005) "frente a la cotidianeidad se prefiere el cambio ininterrumpido; frente a lo perdurable, lo inmediato; frente a la languidez, el vértigo" (p.89). En relación a este asunto, una de las componentes de *FAQ* señalaba:

Cuando haces un proyecto colaborativo, un taller abierto dos días, en un lugar, eso no funciona. Bueno, si, funciona a nivel a lo mejor que la institución dice que está haciendo algún tipo de trabajo colaborativo, pero ¿qué repercusión tiene eso para la gente del barrio?. Entonces, eso sucede cuando estás trabajando más a largo plazo. Eso requiere unos tiempos que probablemente la institución no pueda asumir. Bueno, algunas si, pero otras no (Entrevista a María García, miembro de FAAQ, 17 de febrero de 2105).

Resulta extraño que el deseo de convertir al Centro José Guerrero en un dispositivo mediador, catalizador de cambios sociales, permanezca tan estrechamente ligado y sometido al imperativo temporal de la programación expositiva, bajo una estructura de trabajo, desarrollista y productivista. Esto hace que proyectos de este tipo corran el riesgo de acabar siendo convertidos en la cuota crítica que la institución necesita para situarse dentro de determinados circuitos de circulación de discurso o sumarse a las tendencias marcadas por otras grandes instituciones estatales de referencia y no logren que el museo lleve a cabo ninguna modificación estructural en sus políticas y formas de funcionamiento. Como advertía Sánchez de Serdio:

Dado este marco gubernamental, la erosión de la figura autónoma del artista [en este caso del comisariado independiente] para convertirse en un colaborador ente otros agentes es una crisis bienvenida, pero puede tener su faceta siniestra en la flexibilización e instrumentalización política o comercial de su papel (Sánchez de Serdio, 2010b, p.62).

El propio Javier Rodrigo reconocía que uno de los problemas experimentados en los proyectos realizados tuvieron que ver con las temporalidades pequeñas. Para este coordinador la interferencia de un proyecto como el suyo en el Centro José Guerrero, durante un año, si bien para él y para Antonio Collados supuso mucho para la profesionalización de su propuesta, en tanto que les dieron la plataforma para seguir, eso no significaba nada para el museo en términos de transformación institucional.

Yo pienso que una institución solo se transforma en dos o tres años. No quiero decir entonces que los proyectos no tengan agencia, que no puedan transformar cosas, pero, o hay una continuidad y eso se recoge y se le da un hilo o no sirve para nada. La suerte que nosotros tuvimos ¿cuál es?, pues que Antonio estaba en Granada y por eso hay una continuidad hasta el 2012 con el Centro José Guerrero. Antonio hablaba con Yolanda y le explicaba cosas de *Transductores*, que aunque tenía ya su vida, volvía al Guerrero. Quieras que no, esa relación continuaba y eso ha permitido, de una forma muy extraña, crear un vínculo invisible. Claro, cuando en esos proyectos se habla de

eso, nunca se habla de esa figura que tiene que hacer el vínculo invisible entre los espacios y los tiempos (Entrevista a Javier Rodrigo, 25 de junio de 2015).

Además, paradójicamente, al mismo tiempo que *Transductores*, comenzaba a generar diversos efectos multiplicadores en el año 2010, fuera de la institución, el Centro experimentó una grave crisis política y económica que puso en evidencia la enorme fragilidad en la que se encontraba la estructura institucional¹¹⁵. Mientras que Collados y Rodrigo estaban tratando de revolucionar el museo por arriba, la institución se estaba desmoronando por abajo.

Cuando *Transductores* empieza a volar, el museo se resquebraja hasta el punto de tener que crearse la plataforma en defensa del Centro José Guerrero en la que Antonio con otros profesores y otra gente participó de forma muy activa, haciendo incluso activismo y desobediencia civil. ¡Y acabábamos de hacer nosotros todo aquello! (...) Nosotros estábamos volando por aquí, súper felices de la vida, haciendo pedagogía radical, cuando lo que había era una radicalidad precaria en el museo. Esas eran dos realidades extrañísimas. (...) Institucionalmente hablando, era como tener una bipolaridad, porque tienes esto y a los tres meses es tan frágil que puede cerrar (Entrevista a Javier Rodrigo, 25 de junio de 2014).

La cuestión clave en ese asunto es que estos proyectos no fueron realizados como institución, sino como proyecto invitado a una institución. De nuevo este escenario, revelaba los riesgos que entrañan el desarrollo de determinadas políticas institucionales que, situados bajo la lógica del evento espectacular, destinan grandes partidas de su presupuesto a desarrollar exposiciones de gran envergadura y corta duración, con proyectos de mediación externalizados, en lugar de promover también otro tipo de economías culturales más sostenibles, que posibilitaran el desarrollo de iniciativas a largo plazo bajo otras lógicas de gestión y distribución de los presupuestos, con el que generar transformaciones firmes en el museo.

En este sentido, como señala el propio Rodrigo en un artículo llamado "*Decrecimiento cultural. ¿Otras formas de políticas culturales ?*", convendría producir un cambio de proporción en los presupuestos de las instituciones culturales, articulados fundamentalmente en base a los gastos materiales que requiere la compra de obra para las colecciones o para la producción o acogida del producto hegemónico por excelencia en el ámbito de la globalización cultural, como son las exposiciones temporales. Eso significaría:

¹¹⁵ Ver nota al pie N°91.

(...) producir más talleres, cursos, espacios de encuentro, proyectos educativos, plataformas de debate con agentes y redes locales. Esta gestión requiere tiempos y gestiones lentas. Mayoritariamente responden a espacios de pedagogías colectivas, de cuidado y afectos lentos (Educación lenta o *slow activism*). Y claro está, cuidar los modos en que se retribuyen y reconocen estos modos de trabajo (...) En definitiva, uno de los mayores retos está en generar otros marcos donde no se priorice lo cuantitativo sobre lo cualitativo, lo productivo sobre lo reproductivo, lo efectivo sobre lo afectivo. (Rodrigo, 2012, pp.1-2).

5.3.4.4. Tensión N.4 La falta de regularidad del proyecto en la institución y su necesaria emancipación del Centro José Guerrero.

Antonio Collados, se muestra bastante escéptico con respecto a las posibles transformaciones que un proyecto como ese pudo generar en la propia estructura del Centro José Guerrero: “Si pensamos en si *Transductores* ha conseguido cambiar la estructura orgánica del propio centro, hay que decir que no. Siguen siendo las mismas personas, mucho más desgastadas por esas crisis”. No obstante, este coordinador de la iniciativa también considera que “el centro José Guerrero ya no entiende el trabajo educativo sin pensar en *Transductores*. De hecho lo sigue apoyando y lo sigue entendiendo como un proyecto del centro” (Entrevista a Antonio Collados, 9 de septiembre de 2015).

Por su parte Javier Rodrigo destacaba entre los posibles impactos del proyecto para la institución, el hecho de que Yolanda Romero fuese una de las promotoras de *Deacuerdos 6* dedicado a educación. Si bien, desde su punto de vista, esa no era una consecuencia única de *Transductores* o del Centro José Guerrero, si que considera que esa circunstancia se dio gracias “al impulso de lo que había hecho *Transductores*”. Otro impacto tuvo que ver con la publicación del segundo libro del proyecto en 2012, “en plena crisis”. Además, el propio Centro permitió que el proyecto continuara en otros lugares sin cobrar por ello y gracias a eso, *Transductores* pudo tener también una cierta capacidad multiplicadora fuera de la provincia de Granada. La dirección de la institución aceptó que eso se diera así, siempre que figurase que el proyecto se hacía en colaboración con el Centro José Guerrero. Algo que, desde el punto de vista de Rodrigo, implica que ahí si que se produjo un cambio institucional: “este es el primer proyecto expositivo y comisarial que es *creative commons* y que es abierto, que no cobra por su multiplicación”.

Desde el principio del proyecto estaba la idea de que éste se pudiera multiplicar como un código abierto, porque nosotros éramos muy seguidores de todos proyectos con archivos móviles y de gestión y autogestión. Sobre todo, nos interesaba que la institución entendiese que había invertido dinero en una exposición que no iba a poder alquilar porque es en *creative commons*. Por lo tanto, no iba a poder recolectar un beneficio de capital económico. Y ¡ojo! Que todos los centros en ese momento funcionan con este tipo de economía. Ahora en el Guerrero desde hace dos años ha dejado de hacerse producción porque no hay dinero, pero entonces este centro tenía una línea de producción propia que se hacía una vez al año, lo cual era muy importante. Ese año fuimos nosotros y le propusimos ese cambio de decir: “la exposición gira en parámetros de pedagogías y trabajo en red, por lo tanto la institución que la acoja no tiene que pagar el alquiler” (Entrevista a Javier Rodrigo, 25 de junio de 2014).

Collados explicaba que la relación que hasta ahora ha mantenido *Transductores*, con el Centro José Guerrero de Granada se limitaba a un acuerdo, según el cual, cualquiera de los proyectos que se hiciera posteriormente y que incluyera el archivo debía señalarse que estaba coordinado por Antonio Collados y Javier Rodrigo e impulsado y producido por el Centro José Guerrero, más otras instituciones u otros itinerarios. Sin embargo, según explicaba el propio Collados, desde *Transductores* veían esta relación en cierto modo compleja y a veces un poco interesada ya que, “una vez desarrollamos los proyectos multiplicadores no hemos vuelto a generar un proyecto de trabajo más a largo plazo en la ciudad o en la provincia, en colaboración con el Centro José Guerrero” (Entrevista a Antonio Collados, 9 de septiembre de 2015). Se daba la paradoja de que, aunque la institución ya no aportaba ningún tipo de apoyo económico a la propuesta, seguía capitalizando a nivel simbólico el trabajo multiplicador desarrollado de forma independiente por Collados y Rodrigo, fuera de la provincia de Granada.

Según me contó Javier Rodrigo, tanto Antonio Collados como él intentaron negociar con la dirección del Centro José Guerrero la posibilidad de mantener el proyecto en la institución, dotándolo de una mayor regularidad. El problema es que para que eso pudiera darse, era necesario contar con algunas partidas de dinero a las que en ese momento, debido fundamentalmente a la situación de crisis que estaba atravesando, el Centro no podía hacer frente por sí solo. La solución más factible era presentarse a convocatorias que ofrecieran la posibilidad de recibir algún tipo de subvención. Sin embargo, tras varios intentos, tuvieron que desistir en su empeño debido al gran esfuerzo que eso requería y al alto grado de precariedad de la situación:

Al final hemos estado Antonio y yo (sobre todo yo) escribiendo para subvenciones gratis, que no hemos cobrado. Ha habido un momento en el que esa precariedad nos ha comido a todos. Mientras que si tú estás en una institución y quieres hacer eso, es tu tiempo dentro de la institución y ¡eso cambia muchísimo!. Nosotros con Yolanda en 2011 no tuvimos una partida. En el 2012 tuvimos esto [señala el segundo volumen de *Transductores*] ¡y porque se lo sonsacamos! Pero ¿y el 2013 y el 2014?. La gran contradicción del proyecto es que Yolanda siempre lo vende como que *Transductores* sigue siendo una plataforma del Centro José Guerrero. Es cierto que fue una apuesta brutal y que a nosotros con menos 30 años nos dieron una macro-exposición en un centro pequeñito. Eso no lo quito. Pero la gran partida fue en el 2009 y después no ha habido una regularidad (Entrevista a Javier Rodrigo, 25 de junio de 2014).

Yolanda Romero, ante la pregunta por la relación actual y de futuro, entre la institución y este proyecto me decía que, para ella, una vez que los proyectos nacen y se fortalecen, es bueno que continúen una vida propia y generen nuevas complicidades. No obstante, explicaba que la relación de *Transductores* con el Centro “es y seguirá siendo importante”. De hecho, ya es una realidad su tercer libro, en el cual ha participado el Centro José Guerrero aportando dinero. Asimismo, la directora me decía que, una vez salvados los escollos de la crisis y garantizado el funcionamiento estructural del Centro, les gustaría poner en marcha nuevas iniciativas en los próximos años (Entrevista a Yolanda Romero, 17 de febrero de 2015).

No obstante, tanto Collados como Rodrigo me contaron que *Transductores* se encontraba en un proceso transformación y, en cierto modo, tratando de salir del paraguas institucional. La idea era pasar de hablar de proyecto, “que responde mucho a tener una temporalidad, de externalización”, a hablar de plataforma, ya que eso permite explicar toda la trayectoria de *Transductores*, primero como proyecto nacido en el Centro José Guerrero, con una fuerza entre 2009 y 2012, y después como una plataforma capaz de generar y albergar otras tantas iniciativas y proyectos. “De ese modo evitamos que sea un proyecto que tiene una temporalidad muy clara y muy cerrada. Además, lo que eso conlleva en el futuro es que vamos a cambiar toda la *Web* para explicarnos desde ahí. Estamos en proceso” (Entrevista a Javier Rodrigo, 25 de junio de 2014).

Si al principio *Transductores* fue concebido como un proyecto comisarial, que ha conseguido tener ciertos efectos multiplicadores, ahora Antonio Collados y Javier Rodrigo han pasado a entenderlo como una plataforma y eso también requiere de algún modo una cierta autonomía, cierta independencia del propio Centro. En la mayoría de los proyectos desarrollados en otros contextos, el Centro José Guerrero

les prestó apoyo en el sentido de dejarles los materiales que en su momento produjeron allí, es decir, pósters, etc. sin embargo, tal y como contaba Collados, “ya eran proyectos que Javier y yo desarrollamos de manera absolutamente independiente. Es decir, que ahí hemos estirado el lazo que teníamos con el Centro José Guerrero”. El Centro ha estado vigilante para que se entendiese que Transductores fue un proyecto impulsado desde ahí y eso es algo que puede verse cuando uno entra en la página Web del proyecto: “la leyenda del José Guerrero no desaparece de la Web y eso es sintomático. Siempre está ahí”. Sin embargo, como me decía Collados, el lazo que se mantiene en la actualidad con el José Guerrero ha tenido más que ver con la línea editorial (Entrevista a Antonio Collados, 9 de septiembre de 2015).

Con esta idea de generar una plataforma, Collados y Rodrigo pretendían trascender algo que ha marcado esta iniciativa desde el principio para bien y para mal y que tiene que ver con el hecho de haber sido un encargo comisarial. Por un lado, este fue el elemento disparador que les permitió generar una experiencia compleja a partir de la realización de la investigación de casos, la generación del archivo móvil, la celebración de seminarios y el despliegue de procesos de trabajo pedagógico colaborativo, en red, con diversos agentes situados en el contexto. Asimismo permitió que los efectos multiplicadores pudieran darse en otros lugares fuera de la provincia de Granada e ir generando nuevos procesos de trabajo.

Sin embargo, por otro, la dimensión temporal del encargo comisarial fue muy limitadora, puesto que formaba parte de la cultura del evento y el consumo rápido cultural, tan dominante hoy en el mundo del arte. Esto supone generar un gran desembolso económico (en este caso fue el que dispuso la institución para la producción comisarial propia de ese año y el que se logró recaudar implicando a otras instituciones) con la finalidad de poner en marcha, dentro de la programación institucional, una iniciativa impactante y llamativa en el mundo del arte, que generalmente se encarga a agentes externos, pero poco o nada sostenible en el tiempo.

6

Conclusiones

Como se ha podido comprobar en esta investigación al analizar cada uno de los casos escogidos, no solo la forma en la que se ha planteado la interrelación entre el arte y la educación es muy diferente entre ellos, sino también el modelo de institución que se pone en juego, que se refuerza o que se cuestiona con su desarrollo. Igualmente, el vínculo de estas iniciativas con los departamentos educativos es distinto en cada caso y genera tensiones y paradojas diversas.

6.1. Entre la promoción de la alta cultura y el deseo de convertirse en instrumentos para la transformación social.

A partir de lo que hemos visto en el análisis de los casos, podemos decir que en cada una de las tres instituciones en las que se enmarcan los proyectos estudiados, de forma general, el tipo de cultura institucional dominante continúa estando muy fundamentado en los principios tradicionales de adquisición, conservación, investigación, documentación y difusión del arte contemporáneo. Aunque se mezcle con otras formas de entender el trabajo museológico, es una cultura que comprende el museo como un lugar de división entre expertos y noveles, productores de conocimientos y traductores, visitantes expertos y visitantes consumidores. Como ya se sabe, esta cultura no supone una representación natural de los intereses colectivos, sino que responde a los valores y creencias de aquellos que se encargan de forjar la cultura oficial. Esta responsabilidad, por lo general, recae en la figura del director o directora y los comités de expertos encargados de dar el visto bueno a las adquisiciones de la colección o la programación expositiva.

En caso del MUSAC, su director Agustín Pérez Rubio, anteriormente Comisario Jefe, pretendiendo marcar una diferencia con respecto a la etapa anterior del museo liderada por Rafael Doctor, muy vinculada a las políticas de la democratización cultural y la atracción de visitantes a través del marketing y al espectáculo, manifiesta en múltiples ocasiones su deseo de elevar el nivel intelectual. Eso se traduce en reforzar a través de las exposiciones temporales y las actividades públicas la idea del museo como espacio de alta cultura, lo cual significaba que para acceder a ciertos contenidos era necesario contar con un mínimo capital cultural. El comodín que podía salvar esa situación era la traducción de los contenidos que pudiera hacer el DEAC.

Por lo que respecta al CA2M, el director Ferrán Barenblit asume la responsabilidad encargada a la institución de ser un espacio custodio y guardián de la colección de arte contemporáneo de la Comunidad de Madrid, lo cual exige una apuesta por un tipo de cultura basada en las tareas tradicionales de adquisición, conservación, investigación y exhibición. Al ser un centro de arte, no se muestra permanentemente la colección, sino que el fundamento de la dinámica expositiva es, desde sus inicios, la temporalidad. Dichas exposiciones, al igual que en los otros dos museos estudiados son organizadas desde la propia institución, por el director y el equipo comisarial o por comisarios independientes. Por su parte, el Centro José Guerrero se presenta como una institución pública, garante de la protección, documentación y promoción de la colección cedida por la familia del artista granadino José Guerrero, pero su funcionamiento también se basa en una programación expositiva que se va renovando permanentemente.

No obstante, al mismo tiempo, las tres instituciones se sitúan a sí mismas como instrumentos para la transformación social. Esto queda reflejado de manera distinta en cada una de ellas, ya sea a través de las políticas y declaraciones públicas llevadas a cabo desde su dirección, a partir del trabajo desarrollado por sus departamentos educativos o bien en los objetivos de los proyectos vinculados al giro educativo desplegados en estos museos o centros de arte contemporáneo. ¿Qué supone entender los museos como agentes para el cambio social? Significa pensar estas instituciones como espacios para la reflexión política o como catalizadores sociales que deberían poder ser usados y reapropiados por los ciudadanos ya sea desde la distancia crítica, el extrañamiento o como espacios de auto-representación.

Por ejemplo, en el caso del MUSAC, durante la etapa de Agustín Pérez Rubio se dio prioridad al desarrollo de ciertas exposiciones y programas de actividades “de alto contenido conceptual”, tal y como explicaban las educadoras, algunos de los cuales abordaron temas sociales y políticos desde un punto de vista reflexivo y crítico¹¹⁶. Por

¹¹⁶ Algunos ejemplos los hallamos, entre otros, en la muestra *Globalizados. Perspectivas sobre la sociedad de consumo en la Colección MUSAC*, llevada a cabo entre octubre y noviembre de 2010. Igualmente la exhibición *CGEM: apuntes sobre la emancipación*, conmemorando los gritos de independencia históricos de una serie de países latinoamericanos, de los que en el 2010 se celebraba el bicentenario. También la muestra *Genealogías feministas en el arte español: 1960-2010*, una muestra colectiva que pretendió subrayar la importancia de los discursos sobre el género y las identidades sexuales en la producción artística española desde los años sesenta del siglo pasado. Por lo que respecta a las jornadas, conferencias, cursos, etc. podemos destacar, por ejemplo, el Encuentro/taller teórico-

su parte el DEAC de esta institución puso en marcha por su cuenta, con muy poco o casi nulo apoyo institucional, un trabajo de mediación educativa propio basado en la generación de proyectos de colaboración con entidades situadas en el contexto, al margen de la tradicional tarea de traducción de los contenidos de las exposiciones que se le había encomendado. Con estos proyectos, no sin dificultades y con algunas contradicciones un tanto paternalistas, trataron de poner en juego valores relacionados con la democracia cultural, el retorno social, la sostenibilidad, la solidaridad y la riqueza que se genera cuando la cultura está situada.

En el caso del CA2M, Ferrán Barenblit manifestó en más de una ocasión su deseo de experimentar otros modelos de institución a partir de la puesta en marcha de un tipo de actividad investigadora y reflexiva. Este Centro, las actividades públicas y de mediación educativa con el contexto local tienen tanta importancia como las exposiciones temporales. Al ser una institución situada en una ciudad ubicada en el extrarradio de Madrid, el DEAP asume la misión de ser el nexo de unión entre la institución y el contexto local y llevar a cabo un trabajo orientado a generar junto a los visitantes un conocimiento relacional, crítico, indagador, contextual y autorreflexivo.

Por lo que respecta al Centro José Guerrero, su directora Yolanda Romero reivindicaba el museo también como un espacio de relación, crítico, reflexivo y como “un servicio público necesario, sobre todo en estos tiempos de crisis”. A partir de un momento dado Romero comenzó a considerar, cada vez con más fuerza, el deber de las instituciones de establecer conexiones con los contextos en los que se sitúan y generar vínculos con la comunidad, afirmando que “el museo público debe afanarse, hoy más que nunca, en crear un tejido social propio, porque una institución artística se constituye en relación con los públicos que la visitan, que la critican y participan activamente en sus programas” (Romero, 2009, p.11). Esto supuso generar, junto a agentes culturales externos, una serie de proyectos de mediación en el contexto al hilo de algunas muestras situadas en la programación expositiva del centro.

práctico *Capital*, llevado a cabo por el artista Daniel G. Andújar en abril y septiembre de 2011 o las diferentes ediciones de las Jornadas sobre la crisis, entre otros.

6.2. La falta de reconocimiento de las educadoras y su precariedad laboral.

Tanto en el MUSAC como en el Centro José Guerrero, el papel que de manera oficial se le da a la educación tiene que ver con las misiones afirmativa y reproductiva de la educación, lo cual hace que se ponga en juego la división que presupone la alta cultura. En las dos instituciones, quienes se encargan de la parte educativa del museo deben llevar a cabo fundamentalmente visitas guiadas y talleres de artista orientados a transmitir los valores de la institución y a traducir y facilitar el conocimiento experto de los artistas y comisarios. En este sentido, se relega a la educación a una labor secundaria, reproductiva, traductora que impide participar activamente, intervenir, discutir y aportar su punto de vista en el diseño de las políticas institucionales.

En el MUSAC, a pesar del anuncio del director de favorecer el trabajo interdepartamental, las distintas áreas del museo permanecieron aisladas entre sí. En cambio en el Centro José Guerrero, al ser un centro pequeño compuesto por una plantilla reducida, todos los trabajadores participan en las tareas, aunque cada uno tiene una responsabilidad dentro de cada área. Esto hace que aunque sea la dirección quien tiene la última palabra a la hora de tomar las decisiones importantes, se tenga la sensación de que la estructura de trabajo es colaborativa. Ante esa situación, mientras que el educador del Centro José Guerrero no cuestiona en absoluto su rol asignado dentro de la estructura, las educadoras del MUSAC se muestran críticas con el hecho de verse supeditadas a la labor comisarial y reivindican un reconocimiento a su labor como indagadoras, profesionales reflexivas y productoras culturales críticas.

Mientras, la educación en el CA2M asume por un lado una función reproductiva al tratar de responder a la necesidad de captar públicos y conectar e interactuar con el contexto. Por otro desarrolla una función deconstructiva, al distanciarse de forma crítica y reflexiva de las narrativas educativas que se dirigen fundamentalmente a un público experto o *connoisseur*, poseedor de un determinado capital cultural, aproximándose a la a los postulados de las pedagogías críticas, feministas y a la Teoría *Queer* (Mörsch, 2015, pp.113-114). En este contexto, las profesionales del DEAP del CA2M no solo no perciben una falta de reconocimiento a su trabajo, sino todo lo contrario, cuentan con el respeto del resto de profesionales del museo con quienes mantienen un diálogo fluido. Asimismo gozan de libertad y autonomía para proponer y poner en marcha sus propios programas educativos y actividades públicas, al margen de la programación expositiva. No obstante, en el caso de las educadoras

del CA2M la precariedad viene por otro lado, ya que desarrollan su trabajo en condiciones de alto riesgo, puesto que trabajan como falsas autónomas, asumiendo una merma importante en sus derechos laborales.

También las educadoras del MUSAC sufrieron esa precariedad e inestabilidad, viéndose inmersas en una situación perversa al tener que aceptar diversas formas de contratación irregular para poder trabajar. Todo ello, junto a la falta de reconocimiento a su trabajo dentro del museo, hizo que finalmente se animaran a denunciar esa situación, lo cual implicó que fueran despedidas¹¹⁷ de forma fulminante, aunque con el reconocimiento posterior de la justicia.

En el lado opuesto se encuentra el educador del Centro José Guerrero que vive una realidad completamente diferente. Su caso es representativo de la otra cara de la moneda de las formas contractuales que se dan en las instituciones culturales: el funcionariado. Como hemos visto, esa situación, aunque en principio resulta favorable en cuanto a seguridad y reconocimiento de unos mínimos derechos, entraña al mismo tiempo una enorme paradoja. En muchas ocasiones ese modelo implica la celebración de concursos oposición en los que se buscan profesionales más o menos versátiles, con perfiles no muy definidos, sin una formación concreta en el área que van a ocupar, ante la posibilidad de que puedan darse eventuales cambios que impliquen su traslado a otras áreas de la administración. Como consecuencia, esa falta de formación tendrá un reflejo en la misión que se le encomienda y en el reconocimiento a su trabajo.

En el caso del Centro José Guerrero hay que sumarle que no se puso al educador a colaborar en los proyectos llevados a cabo por agentes culturales externos, salvo cuando fue reclamado. Tampoco se le ofreció la posibilidad de recibir una formación que le preparase mínimamente para conocer diferentes tipos de pedagogía, formas de aprendizaje, adquisición y producción de conocimiento de forma crítica o incluso

¹¹⁷ Utilizo despido porque es así como las educadoras denominaron a su situación con la finalidad de que se reconociese que operaban como trabajadoras del museo, sólo que bajo una falsa figura de empresa externa. El 8 de julio de 2011 la dirección del museo comunicó verbalmente a las trabajadoras que abandonen su puesto de trabajo tras seis años en el departamento. Ante la negativa de entrega de comunicado por escrito de tal despido, las trabajadoras se presentaron el 12 de julio de ese año en su lugar de trabajo acompañadas por un notario y testigos. No obstante, se les prohibió el acceso a su puesto de trabajo. En consecuencia, tomaron la decisión de interponer una demanda por despido.

definiciones del arte desde una dimensión cultural y social, que le permitieran ver más allá de los convencionales enfoques representacionales, expresionistas o experienciales. Únicamente se envió diez días al educador a Barcelona para que conociese el trabajo educativo llevado a cabo en museos en los que se ponen en juego algunos proyectos, como el ya mencionado *expressart* del MACBA, en los que se manejan concepciones de la educación artística bastante discutidas desde el campo de la pedagogía crítica, por ejemplo. Todo ello supone una limitación enorme ante la posibilidad de generar un proyecto educativo propio, con otro tipo de currículo más complejo y reflexivo que le permita aportar conocimientos e investigar, pudiendo ir más allá de la labor reproductora y la realización de visitas guiadas.

En general, en los tres casos se evidencia un déficit de trabajadoras especializadas con formación en educación. En el caso del MUSAC, la responsable del DEAC y las educadoras, eran en su mayoría licenciadas en historia o historia del arte. Solo una de ellas, Amparo Moroño, tenía formación en educación más especializada en museos tras haber hecho los cursos de doctorado en la Universidad de Barcelona. Esta indefinición que se dio en un principio trató de corregirse sobre la marcha a partir de la experiencia ganada en la práctica y sobre todo a través de la puesta en común de los referentes que conocía cada una, las lecturas compartidas y la autoformación acudiendo a seminarios, congresos, etc.

En el CA2M la situación era muy similar. Carlos Granados era licenciado en Bellas Artes y diseño y Victoria Gil Delgado tenía formación en historia del arte, por lo que no estaban directamente vinculados con la rama de educación antes de trabajar en esa institución. Por su parte, el responsable del DEAP, Pablo Martínez, también licenciado en historia del arte, si bien no tenía formación reglada específica en educación en museos, si contaba con experiencia profesional en ese sentido, desarrollada en otras instituciones como el Patio Herreriano de Valladolid, la Fundación Arte Viva y el Museo Reina Sofía. No obstante, esa posible falta de formación en educación por parte de las educadoras pudo subsanarse en ciertos aspectos con el desarrollo del proyecto *Las Lindes*, consistente en una serie de sesiones de autoformación en base a la lectura y debate en torno a una selección de textos cercanos a las pedagogías críticas, feministas y teoría *Queer*.

6.3. La exclusión de las educadoras en los proyectos del giro educativo.

Lo llamativo en las *Las Lindes*, al igual que el *Primer Proforma* y *Transductores* es que, a pesar de ser tres proyectos que articulan de forma evidente lo pedagógico con el arte, se excluyó desde el principio a las educadoras de la posibilidad de participar en la definición y la organización de la propuesta. En el caso de los proyectos *Primer Proforma* y *Transductores*, los argumentos utilizados para justificar tal hecho no fueron muy distintos entre sí. En ambos casos se señaló que la iniciativa estaba ya definida y que la propia estructura del encargo comisarial y lo apretado de la agenda impedía una apertura al establecimiento de negociaciones con las educadoras. En el caso de *Transductores*, si bien en un principio los coordinadores manifestaban una voluntad de incorporar al educador al proyecto, no se priorizó tal interés convirtiéndolo en un elemento político fundamental del proyecto. De hecho, aunque se mostraban bastante reflexivos y conscientes de sus contradicciones, a la anterior excusa de lo apremiante del calendario, sumaron también el argumento de la falta de formación del educador, generando de nuevo una brecha entre conocimientos expertos y noveles.

Por su parte, los coordinadores de *Transductores* posibilitaron que el educador interviniese en la organización de la parte expositiva de los talleres y les ayudase en la gestión de los seminarios, aunque manteniéndose en un segundo plano. En el caso de *Las Lindes*, las educadoras asistieron a las sesiones de lectura junto al resto de participantes e intervinieron en ellas de forma activa desde el principio, retroalimentando tanto sus propias prácticas en el museo como el mismo proyecto. Sin embargo, estas no comenzaron a intervenir en los órganos de decisión de forma firme hasta que en 2012 el grupo motor decidió abrir la propuesta a la incorporación de las personas más asiduas. Hasta entonces, como hemos visto, fueron las componentes del grupo motor quienes dirigieron las sesiones, organizaron las lecturas y capitalizaron simbólicamente la iniciativa.

En el caso del *Primer Proforma* se produjo una incomunicación total entre artistas y educadoras en lo relativo a la cuestión pedagógica durante todo el proceso. Incluso, por parte de estos tres artistas se manifestaba un rechazo a todo tipo de mediación entre las obras y los públicos. Por otro lado, el proyecto en su conjunto exigió un gran compromiso a la institución y gracias a la complicidad de la dirección Badiola, Euba y Prego consiguieron que buena parte de sus trabajadores se pusieran a su servicio durante el tiempo que duró la cuarentena. En ese contexto, dos educadoras terminaron siendo requeridas para hacer labores de producción e igualmente, bajo la

idea de “universidad en su sentido original”, instrumentalizaron a una serie de alumnos de bellas artes que acudieron a la convocatoria de forma voluntaria, motivados por la oportunidad que representaba para ellos trabajar con esos tres artistas consagrados.

En esas circunstancias las educadoras del MUSAC se mostraron muy críticas ante la actitud autoritaria de los artistas y las relaciones de poder que se generaron en el desarrollo de esta iniciativa. Se quejaron además de las dificultades que encontraron en ocasiones a la hora de llevar a cabo las visitas guiadas durante la cuarentena. No así el educador del Centro José Guerrero que se mostraba receptivo ante la propuesta de *Transductores*, considerándola como una oportunidad para aprender, pero como con cualquiera de los proyectos que se ponen en marcha en la institución. Por su lado las educadoras del CA2M aprecian mucho *Las Lindes* como un espacio de autoformación importante, pues les ha dado la posibilidad de acceder a determinadas lecturas influyentes para su trabajo e intercambiar ideas con otras compañeras, docentes y artistas.

6.4. Las relaciones jerárquicas y de poder dentro de los proyectos del giro educativo.

Como hemos visto, *Las Lindes*, a diferencia de los otros dos casos, no se trata de un proyecto expositivo, sino de una actividad pública del CA2M llevada a cabo a largo plazo, cuya pretensión inicial fue generar una comunidad de aprendizaje, compuesta por artistas, docentes de primaria, secundaria y universidad o educadores de museos a través de la celebración mensual de sesiones de lectura, debate y presentación de proyectos. Se trataba de un espacio de autoformación y un antídoto con el que enfrentarse al “efecto quemado” que vivían los docentes en sus trabajos. Sin embargo, encontraron algunas dificultades para cumplir algunos de sus objetivos, tal y como los habían planteado, entre otros motivos por la desigual distribución de poder que se generó en el desarrollo del proyecto y por la excesiva capitalización del proyecto por parte de las componentes del grupo motor.

El modelo educativo puesto en juego en los otros dos proyectos fue muy distinto. El *Primer Proforma*, inspirado en las teorías desarrolladas por el director de teatro polaco Jerzy Grotovski, estaba dirigido a estudiantes de Bellas Artes a los que se sometió a sesiones de ocho horas diarias, durante cuarenta días seguidos, bajo la apremiante necesidad de dar solución a los ejercicios propuestos. Bajo la afirmación de restituir al

arte como una herramienta orientada al conocimiento y comunicación y el deseo de trascender la idea de taller, exposición y obra acabada, se puso en juego una tipología de aprendizaje “en negativo” sobre un problema, desarrollada a partir de la observación de un segundo problema. Durante ese proceso los estudiantes hicieron las veces de asistentes-alumnos y a penas tuvieron capacidad para proponer, disentir o negociar sus roles. Todo venía determinado por la autoridad y la autoría de cada ejercicio asumida cada vez por uno de los artistas. Algo que si se analiza desde una óptica crítica y feminista, puede afirmarse que se trataba de un modelo pedagógico basado en la jerarquía, el control y el poder sobre los alumnos.

En cambio, en *Transductores* la dinámica era completamente diferente. Basándose en las teorías de las redes sociales de Tomás Villasante, los dos coordinadores organizaron una serie de seminarios formativos de carácter dialógico, que fueron dirigidos a estudiantes universitarios de diversas disciplinas, por un lado, a profesorado de primaria y secundaria, por otro, y también a colectivos interdisciplinarios y grupos internacionales y estatales. Uno de los retos principales de dichos seminarios consistió en plantearse el potencial de todo el saber pedagógico de la investigación recogido en el archivo y diseñar colaborativamente en grupos, con la ayuda de las ideas aportadas por diversos profesionales invitados (teóricas, comisarios, profesores universitarios, educadores, artistas, etc..), una serie de proyectos de intervención local, en entornos inmediatos que fuesen igualmente abiertos. Todo ello con el propósito de que, con sus matices y derivaciones particulares, pudieran ser transferibles a otros contextos. Se decía que “la idea era poder llevar a cabo estos modelos de trabajo como una batería de acciones educativas desde el Centro José Guerrero como espacio multiplicador por la provincia de Granada y el contexto más inmediato del centro de arte”. No obstante, como hemos podido comprobar durante el análisis del caso, no todos los procesos de colaboración respondieron al mismo grado de polifonía durante el desarrollo de esta iniciativa, ni tampoco al mismo nivel de horizontalidad deseable. De hecho, además de la relación supeditada del educador, también hubo dificultades para crear una relación colaborativa con las organizaciones propias como FAAQ o Aulabierta.

6.5. Entre el reforzamiento de las políticas institucionales y el deseo de generar nuevas formas de institucionalidad.

En los tres casos, los proyectos no solo están en sintonía, sino que ayudan en cierta manera a reforzar buena parte de las políticas institucionales puestas en juego desde la dirección. Por ejemplo, el *Primer Proforma* contribuía a consagrar al museo a la creación y a realizar en el museo exposiciones de “alto contenido conceptual” con las que “elevant el cariz intelectual”. En el caso de *Transductores*, el replanteamiento de la propuesta hecha por Collados y Rodrigo estaba muy en la línea de establecer vínculos entre el Centro José Guerrero y las comunidades locales a través de actividades de mediación vinculadas a proyectos expositivos. Por su parte, tanto la propuesta inicial de *Las Lindes* como su desarrollo se encontraba en sintonía con el deseo del director del CA2M de convertir a la institución en un espacio en el que generar pensamiento crítico compartido.

Hemos visto también que tanto *Las Lindes* como *Primer Proforma* son iniciativas cuyo nacimiento se produjo como bajo la necesidad de hacer frente y buscar alternativas a las limitaciones que encuentra el profesorado a la hora de llevar a cabo su trabajo en el ámbito de la educación formal, debido fundamentalmente a los imperativos y regulaciones del sistema. Sin embargo, por distintos motivos, en ninguno de los dos casos se produjo un cuestionamiento a las condiciones materiales, sociales y a las políticas de producción reguladoras que entraña el hecho de ser proyectos llevados a cabo en instituciones museísticas. Ninguno de los dos casos puso en cuestión, interpelando a la institución que los acogía, las condiciones de precariedad en la que se encontraban trabajando sus educadoras, por ejemplo.

En el caso de *Las Lindes*, para Pablo Martínez, al tratarse de un proyecto que goza de una gran independencia al no responder a ninguna exigencia directa del Centro, considera que se trata de una iniciativa hasta un cierto punto autónoma, no institucional. No obstante, como hemos visto, ha sido un proyecto que ha contado con las infraestructuras y un mínimo presupuesto del CA2M. Igualmente, *Las Lindes* cuenta con la carga simbólica y legitimación que tiene el hecho al ser llevado a cabo en un centro de arte y no en otro lugar. Algo que sin duda ha terminado por influir en el perfil de las personas que han acabado participando en la iniciativa y que también ha generado algún a la hora de establecer relaciones de colaboración con según qué tipo de agentes y colectivos externos en una segunda etapa del proyecto. No obstante, hay una reivindicación por parte de algunos integrantes del grupo motor del uso de las

instituciones públicas como espacios de resistencia y de trabajo continuado, bajo la idea de crear una nueva institucionalidad cómplice o agente con determinadas luchas o posicionamientos sociales, lo cual les exige una negociación permanente de su rol como parte de la institución.

En el caso del *Proforma*, Sergio Prego explicaba que ir de radicales y poner en duda a la institución es muy cómodo y rentable en el campo del arte, sin embargo eso a ellos no les interesaba. En el momento de someter a la institución a sus exigencias, estos tres artistas se encontraron con ciertas inercias habituales en el funcionamiento del museo que dificultaron algunas de sus pretensiones, sin embargo su voluntad no era cambiar la institución, ni generar ningún tipo de debate o reflexión sobre el papel del arte o los museos públicos en la sociedad. Para Badiola, Euba o Prego el museo era la plataforma adecuada para poder llevar a cabo sus obras. Y lo era, fundamentalmente porque les proporcionaba un gran espacio, presupuesto y capital simbólico en la esfera del arte que podrían rentabilizar después.

No obstante, el cuestionamiento y el deseo de generar nuevas formas de institucionalidad en el caso del MUSAC no vino de la mano del *Primer Proforma*, sino del trabajo desarrollado por las educadoras del DEAC, que apostaron, no sin dificultades y con algunas contradicciones, por traspasar las fronteras de determinadas concepciones del arte y del museo para establecer contacto con colectivos, asociaciones, etc. y poner en marcha proyectos colaborativos orientados a desarrollar experiencias de análisis crítico y reflexivo con el contexto. Algo que no fue apreciado en ningún momento por la dirección, salvo cuando vio la posibilidad de rentabilizarlo simbólicamente, para reforzar una determinada imagen del museo, más intelectual.

También *Transductores* pretendió generar otras formas de institucionalidad, a través de un proyecto que quiso trascender y modificar el encargo comisarial recibido por parte de la institución para poner en marcha un tipo de iniciativa que combinaba una investigación, la creación de un archivo móvil, la activación del archivo en el contexto a través de seminarios y acciones formativas. Igualmente implicó la organización de una exposición en el Centro, en la que se mostró el resultado de la investigación y lo trabajado en los seminarios. La pretensión de esta iniciativa fue desbordar la institución y potenciar la construcción de marcos de producción de conocimiento a partir del desarrollo de un trabajo educativo multidimensional, en red, articulado a través del cruce de agentes, medios, instituciones y políticas pertenecientes a disciplinas diversas y, por lo tanto, poseedores de saberes heterogéneos. Existía la

voluntad de expandir la institución y posicionarla políticamente como un actor para el cambio social. Desde este punto de vista, tanto el espacio expositivo como la propia institución se consideró que eran organizaciones susceptibles de ser transformadas.

Sin embargo, hubo un elemento que jugó un papel muy determinante en estos tres proyectos, favor o en contra: el tiempo. En el caso de *Las Lindes*, el hecho de ser una iniciativa generada como una actividad pública del CA2M que ha podido desarrollarse a largo plazo, les ha posibilitado tener una mayor capacidad auto-reflexiva, ir evaluando hasta un cierto punto algunas de las tensiones y problemáticas que han ido surgiendo. Eso les ha permitido también ir variando sus dinámicas según las necesidades que se fueron encontrando en el transcurso de las actividades generadas. En este sentido, la sostenibilidad de su propuesta y su capacidad de reacción ante las dificultades ha sido mucho mayor que la de las otras dos propuestas.

Tanto *Primer Proforma* como *Transductores*, fueron encargos comisariales con un límite de duración muy determinado, al estar incluidos dentro de las programaciones expositivas del MUSAC y del Centro José Guerrero, respectivamente. En estas dos instituciones lo expositivo continuaba siendo su principal actividad y todo lo demás era secundario o complementario. Algo muy distinto a lo que ocurría en el CA2M, donde las actividades públicas y educativas habían alcanzado un estatus equivalente al de las exposiciones y contaban con total libertad e independencia a la hora de programar. Eso significaba que sus actividades no estaban sujetas a las de la programación expositiva.

En el caso del MUSAC buena parte de su actividad giraba en torno a su actividad expositiva y si se llevaron a cabo proyectos educativos que no estuvieron atados a esta dinámica fue porque las trabajadoras del DEAC aprovecharon el desinterés de la dirección para ponerlos en marcha. No obstante, encontraron múltiples obstáculos institucionales en el camino al no contar ni con la comprensión ni con el apoyo de la gerencia del museo. El *Primer Proforma* pasó por el MUSAC como cualquier otra exposición, dentro de la dinámica cada vez más presente en los museos basada en el consumo cultural. En ese contexto, la misión de las trabajadoras con respecto a este proyecto se limitó en unos casos a realizar labores de producción y en otros a ejercer de traductoras de los contenidos.

Por su parte, el Centro José Guerrero, no se estaba potenciando que desde el departamento educativo se pusiera en marcha un proyecto educativo propio, que fuera más allá de la labor difusora, comunicadora de las políticas de acceso y estuviese más orientado a trabajar con el contexto en procesos llevados a cabo a largo plazo y de forma crítica y continuada. Para llevar a cabo ese tipo de trabajo en el museo se estaba contando puntualmente con agentes externos para desarrollar proyectos de mediación al hilo de algunas exposiciones. Eso implicaba que los proyectos colaborativos con las comunidades terminaban teniendo un carácter complementario, teniendo que asumir la baja temporalidad y escasa sostenibilidad de la exhibición.

6.6. Algunas consideraciones finales.

Tal como explica Yúdice (2002), la cultura se ha convertido en un recurso y también en un instrumento de compensación de los trastornos que provocan las políticas neoliberales en el tejido social. La cultura y arte producen representaciones simbólicas y dan significado, proveen herramientas de re-inención y mejora, además de generar mecanismos balsámicos. En este sentido, la cultura, al mismo tiempo que se utiliza como herramienta política, está en el centro de los procesos de producción y de consumo.

Por su parte Irmgard Emmelhainz (2014) nos recuerda que el poder del neoliberalismo para moldear subjetividades no se dirige directamente a manipular seres deseantes, sino que pone su foco en el conjunto de dispositivos que guían las conductas de las subjetividades deseantes. En este contexto, el arte y la cultura están en el centro de procesos neoliberales como agentes de globalización, como herramientas de mejora y desarrollo, "contrainsurgencia y pacificación". Los museos y centros de arte se han convertido en espacios de auto-expresión democrática y en espacios para la reconciliación social y la auto-ayuda. Se considera que el arte puede ayudarnos a ver o a percibir las cosas de manera distinta y que la conciencia generada por el arte al revelar las contradicciones del capitalismo puede servirnos como un elemento catalizador de la acción o la participación política. Quizá, por eso, para que así sea, resulta conveniente cuestionar también las condiciones de producción que se generan estas instituciones.

Como hemos visto en el punto 4.1. de esta tesis, en los últimos años han aparecido en el campo del arte numerosos proyectos participativos, comprometidos políticamente contra los imperativos dominantes del mercado, que tratan de reconducir el capital simbólico del arte hacia la transformación social de forma colectiva. Los proyectos desarrollados bajo el paraguas de lo que se ha venido a llamar “giro educativo” en el campo del arte y el comisariado consideran que, en cierto modo, el arte puede ser un instrumento útil para ejercer de contrapunto al lamento ante la homogenización, tecnocratización y privatización de la educación que se está promoviendo con los cambios legislativos de corte neoliberal o frente a las formas individualistas y verticales de producción de conocimientos, tratando de “ir más allá de la eterna, aunque justificada, queja ante lo mal que están las cosas”, como diría Irit Rogoff (2008).

No obstante, algunos de los principales problemas a los que se enfrentan este tipo de proyectos tienen que ver con el hecho de haber sido desarrollados dentro de un tipo de dinámicas y economías de carácter productivista y desarrollista. Salvo en el caso de *Las Lindes*, que ha sido desarrollada bajo como una actividad pública, los otros dos proyectos analizados en esta investigación han sido llevados a cabo en instituciones en las que, a pesar de su deseo de servir como instrumentos para el cambio social, sigue reinando la lógica del evento temporal y de los programas institucionales cuyos contenidos deben ser renovados permanentemente. En la agenda de estos museos priman, por lo general, las exposiciones temporales y actividades ligadas a estas, con una duración tan corta que la posibilidad transformadora de algunos procesos acaba siendo muy limitada. Nos hallamos ante el imperativo de generar proyectos culturales efectistas, para los cuales se destina una partida importante de dinero y cuyos resultados y desarrollos se espera que sean visibles a corto término con el fin de rentabilizar la inversión y poder ser capitalizados de forma simbólica tanto por sus productores o impulsores, como por los museos y centros de arte que los acogen.

Por otro lado, vivimos en un contexto de máxima precariedad en el trabajo cultural que conduce a que entre los agentes de la cultura tengamos más que nunca la necesidad de visibilizar nuestro trabajo, con el riesgo de caer en una sobreexposición como sujeto marca que compite en el mercado por mantener su nicho y hacer viable su existencia dentro de la economía del capital social y simbólico en la que nos hallamos inmersos. Esto lleva en muchas ocasiones a que se den algunas contradicciones en algunos proyectos que pretenden generar procesos colectivos de transformación social que hacen difícil la consecución de algunos de sus objetivos. Como hemos

visto, las relaciones de poder y la capitalización de los proyectos han sido problemas que han estado presentes dentro de los tres proyectos estudiados. Mantener un cierto equilibrio al respecto no ha sido fácil en muchas ocasiones.

El proyecto *Transductores* logró poner algunas cuestiones encima de la mesa que interpelaban directamente a la institución, relacionadas con el modelo de institución pública que esta aspiraba a ser y también sobre la importancia de trascender los proyectos expositivos basados en la expresión individual y en la transmisión unidireccional y vertical de conocimientos. Su propuesta proponía pasar a un modelo donde el valor de lo pedagógico lograra actuar como un elemento político, transformador, colaborativo y en red. Sin embargo, como ya se ha dicho, fue un proyecto que estuvo atravesado y limitado por las dinámicas temporales de la programación expositiva. Este hecho impidió que la iniciativa pudiera generar procesos cuyas reflexiones trascendieran en un mayor grado en el museo provocando alguna transformación en las políticas educativas de la institución, por ejemplo.

En el caso de *Las Lindes*, el hecho de haber sido desarrollado en una institución que entiende que la educación y las actividades públicas tienen tanta importancia como la actividad expositiva del Centro y proporciona al DEAP libertad, independencia y presupuesto para programar y generar actividades en el contexto, ha marcado la diferencia con respecto a los otros dos proyectos estudiados. Además de ser un proyecto interno, que cuenta con la aprobación de la dirección y dispone de una mínima partida de dinero para llevar a cabo sus actividades, *Las Lindes* ha podido desarrollarse a largo plazo al no ser un proyecto externo sometido al ritmo de lo expositivo. Esa situación ha hecho que sus integrantes pudieran ir evaluando el proceso y generar algunos cambios. Sin embargo, esas transformaciones han venido limitadas por ciertas dinámicas de poder antes aludidas.

Considero que si los proyectos situados bajo el paraguas del giro educativo quieren contribuir a algo más que formar parte de una moda o tendencia dentro del campo del arte y el comisariado y tener algún efecto transformador, deberían comenzar por interpelar directamente a las instituciones donde se llevan a cabo, cuestionar las propias condiciones de producción, abordar los antagonismos internos, las jerarquías, los conflictos y tensiones situadas en sus políticas, así como su rol dentro del sistema artístico en relación a cuestiones sociopolíticas. Como señala Carmen Mörsch (2010), es imprescindible que la atención se dirija a la institución y sus prácticas para que la educación en museos no pueda situarse fuera del sistema del arte ni de la institución artística.

Eso no solo significaría examinar los mecanismos de inclusión y exclusión, el tipo de regulaciones o la legitimidad de los usos institucionales, sino también activar un tipo de reflexividad que explore la relación del propio proyecto con tales mecanismos y evalúe hasta que punto contribuye a perpetuar y establecer determinadas condiciones de precariedad, división y feminización del trabajo en las instituciones culturales. En este sentido, convendría comenzar a pensar en un tipo de economía de la cultura que no esté basada en el productivismo sino en el decrecimiento, “repensando el impacto, la calidad de las relaciones, los ritmos, la redistribución de recursos, rentas y capitales” (Rodrigo, 2012, p.151; 2015).

Carmen Mörsch (2011b) señala el potencial enriquecedor que existe en el hecho de que las prácticas de una educación reflexiva y crítica y las líneas de trabajo artístico y comisarial bajo el giro educativo aborden de forma conjunta una serie de contradicciones y ambigüedades que tienen en común. Por ejemplo, señala la posibilidad de trabajar conjuntamente la tensión entre la producción de exclusiones y el paternalismo de las políticas orientadas a incluir y captar grupos específicos. Esto es algo que hemos visto que en cierto modo les ocurre a las educadoras del MUSAC cuando deciden dirigirse e invitar a colectivos de personas desfavorecidas o distanciadas de la educación o del arte. Hay que decir que estas educadoras son reflexivas y cuestionan qué significa eso, que relaciones de poder están generando y tratan de darle la vuelta procurando debatir con estos grupos las condiciones de colaboración en base a sus intereses. También hemos visto que ocurre algo similar en proyectos cuyo trabajo se desarrolla en la interrelación entre el arte y la educación, como por ejemplo, el caso de *Las Lindes*. En esta iniciativa, sobre todo al principio, el grupo motor incurrió en un cierto paternalismo al ser sus componentes quienes, en muchas ocasiones, seleccionaban los textos a leer para crear ese “vocabulario común” deseado y marcaban las dinámicas de las sesiones de lectura. Igualmente, el hecho de desarrollar un trabajo a largo plazo y ser un grupo reflexivo les ha posibilitado dar cuenta públicamente de algunas de sus contradicciones al respecto y tratar de buscar, con mayor o menor fortuna, algunas soluciones.

Otra de las contradicciones que desde el punto de vista de Mörsch (ibid.) es importante abordar de forma reflexiva y que se da tanto en el campo del comisariado y en el artístico como en el propio trabajo educativo, tiene que ver con el deseo de generar una colaboración horizontal desde una posición de poder. Como hemos visto en alguno de los casos de estudio, a veces es muy fina la línea que separa la colaboración activa de la instrumentalización de los participantes y la que mantiene el

equilibrio entre la explotación de mano de obra legitimada y la retribución simbólica. El caso *Primer Proforma*, resulta paradigmático en este sentido. Quizá el trabajo conjunto con las educadoras del museo y la deliberación en torno a ese asunto hubiera impedido generar ciertas relaciones de poder.

También conviene reflexionar conjuntamente en torno a la ambigüedad que implica la representación de proyectos educativos y artístico-pedagógicos y el tipo de criterios y normatividades implícitas en cuanto a la estética. En definitiva, como señala Mörsch, “la colaboración entre educación y comisariado con estos principios y un debate sobre esas preguntas y conflictos en los espacios del *giro educativo*, (...) abriría nuevas perspectivas para la práctica en instituciones después de la crítica institucional”(2011b, p.16).

Referencias bibliográficas

31bienal.org (2014) *Como (...) coisas que não existem*. 31ª Bienal De Sao Paulo.
Recuperado de: <http://www.31bienal.org.br/pt/mediation/793>

A.

ABC (2002, 20 de diciembre) Doctor Roncero dirigirá el MUSAC y el área de arte de la fundación siglo. *ABC*. Recuperado de: http://www.abc.es/hemeroteca/historico-20-12-2002/abc/CastillaLeon/doctor-roncero-dirigira-el-musac-y-el-area-de-arte-de-la-fundacion-siglo_151073.html

Abt, J. (2011) *The origins of the Public Museum*. En: *A Companion to Museum Studies*. Sharon Macdonald (ed). Osford: Blackwell Publishing Ltd

Achiaga, P. (2010, 29 de enero) Txomin Badiola, Jon Mikel Euba y Sergio Prego. Los tres artistas presentan el proyecto pionero *Primer Proforma 2010* en el MUSAC. *El Cultural*. Recuperado de: <http://goo.gl/xeJfA6>

ACVIC (2008) *Accions Reversibles, Seminario sobre arte, educación y territorio*. ACVIC Centre d'Arts Contemporànies. Recuperado de: <http://goo.gl/bzzlaZ>

A*Desk (2014) *Programa de Estudios de A*DESK 2012-2013 en Barcelona*. Recuperado de: <http://a-desk.org/spip/spip.php?article1571>

AGI (s.a.) *ON MEDIATION/2. Teoría y Prácticas Curatoriales en el Arte Global*. Arte Globalizado Interculturalidad (AGI). Universidad de Barcelona, Facultad de Geografía e Historia, Departamento de Historia del Arte. Recuperado de: <http://goo.gl/eSwhX8>

Allen, F. (2011). *Education (Whitechapel: Documents of contemporary art)*. Cambridge, MA: MIT Press.

AREA-Chicago (2014) *Welcome! AREA-Chicago*. Recuperado de: <http://areachicago.org>

Anderson, G. (ed.) (2004) *Reinventing the museum. Historical and contemporary perspective on the paradigm shift*. Oxford: Altamira Press.

Amorós, C. (2005) "Globalización y orden de género", En: Celia Amorós y Ana de Miguel (Eds.) (2005), *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*. Vol. 3 [De los debates sobre el género al multiculturalismo], Minerva Ediciones, Madrid, 2005, pp. 301-332.

Armengol, D. y Manen, M. (2005) Educación, comunicación y plataformas para el diálogo. En: *Butlletí*, N.14, publicación del Centre d'Art Santa Mònica, junio. Recuperado de: <http://goo.gl/kst2CI>

Ayuntamiento de Móstoles (2013, 13 de marzo) *CA2M, un icono internacional del arte contemporáneo* [Archivo de video] Recuperado de: <https://goo.gl/YhnTTI>

Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F. y Lleras, J. (2005) *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.

B.

Badiola, T. Euba, J.M. y Prego, S. (2012), *Primer Proforma. Badiola, Euba, Prego. 30 ejercicios, 40 días, 8 horas al día*. MUSAC, Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León. Actar. Barcelona.

Balerdi, I. (2002) *¿Qué fue de la nueva museología?. El caso de Québec*. Artigrama, N.17, Departamento de Historia del Arte, Universidad de Zaragoza. pp. 493-516. Recuperado de: <http://www.unizar.es/artigrama/pdf/17/3varia/13.pdf>

- (2008) *La memoria fragmentada. El museo y sus paradojas*. Ediciones Trea.

Bazán, D. (2002) *Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos*. En: Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, Año 1, N.1. Noviembre 2002. pp.49-61.

Belting, H. (2001) *The Invisible Masterpiece: The Modern Myth of Art*. Trans. Helen Atkins. Chicago: University of Chicago Press.

Bennett, T. (1995) *The Birth of the Museum*, London: Routledge

- (2004) *The exhibitionary complex*. En: Donald Preziosi y Claire Farago (ed.) *Grasping the world. The idea of the museum*. Aldershot: Ashgate Publishing Company.

- Bennett, T. (2011) *Civic Seeing: Museums and the Organization of Vision*. En: Macdonald, S. J. (Ed) (2011) *A Companion to Museum Studies*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 263-281.
- Bishop, C. (2006), *The social turn: Collaboration and its discontents*, *Artforum*. N. 44:6 pp. 178–83.
- (2012a) *El giro social*. En: *La Tempestad*. Vol. 14, N.86. Recuperado de: <http://latempestad.mx/numero-86>
- 2012b) *Pedagogic Projects in: Artificial Hells, Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London, New York, Verso. Recuperado de: <http://selforganizedseminar.files.wordpress.com/2011/08/bishop-claire-artificial-hells-participatory-art-and-politics-spectatorship.pdf>
- Bisquerra, A, R. (2004) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía - Histórico del BOJA. Boletín número 41 de 26/02/2007. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/41/114>
- Borja-Villel, M. (2009) *10.000 francos de recompensa (el museo de arte contemporáneo vivo o muerto)*, En: VV.AA., *10.000 francos de recompensa (el museo de arte contemporáneo vivo o muerto)*, Ministerio de Cultura, SEACEX, UNIA arteypensamiento, ADACE, Madrid, 2009, pp. 14-17.
- (2011) *Hacia una nueva institucionalidad*. En: Blasco, M.L. y Carrillo, J. (Eds.) *Carta*. N.2. Primavera-verano 2011. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Bourdieu, P. (1995), *Las reglas del arte. Génesis y estructuras del campo literario*, Barcelona: Anagrama.
- (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- (2002). *Campo de Poder, Campo Intelectual*. Buenos Aires: Montessor.
- Bozal (1996) *Inmanuel Kant*. En: Bozal (ed.) *Historia de las ideas estéticas y de las teorías contemporáneas*. Madrid, Visor. Vol.1. pp.186-200.

Buchloh, B. (2004) *El arte conceptual de 1962 a 1969: de la estética de la administración a la crítica de las instituciones*. En: Buchloh, B. (2004) *Formalismo e historicidad. Modelos y métodos en el arte del siglo XX*, Madrid, Akal, 2004, p. 192

Buergel, P. (2006) *Documenta 12*. En: MACBA/ TRASLATE (2006) *Una altra visualitat. El discurso de la exposició / la exposició del discurso. Translate. Beyond Culture: The Politics of Translation*. Auditorio del MACBA. Sábado 25 de Noviembre. Recuperado de: <http://goo.gl/p0mW3G>

Bruguera, T. (s.a.) *Cátedra Arte de Conducta*. La Habana, Cuba. 2002-2009
Recuperado de: <http://goo.gl/mHO9kd>

C.

CA2M (s.a.) *CA2M Centro de arte dos de mayo. Info. El Centro*. Madrid. Recuperado de: <http://www.ca2m.org/es/el-centro>

- (s.a.) *Universidad Popular*. CA2M. Educación. Recuperado de: <http://www.ca2m.org/es/universidad-popular-59>

- (2009) *Programa Educativo CA2M Centro de Arte Dos de Mayo. Curso 2009-2010*.

- (2009, 13 de noviembre) *Las Lindes*, 8 Octubre 2009. Presentación del Proyecto. Primera Parte. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://goo.gl/dae5K>

- (2013a, 13 de noviembre) *Las Lindes*, 12 Noviembre 2009. Análisis de lecturas I: Adorno. Primera Parte. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://goo.gl/NqaLnQ>

- (2013b, 13 de noviembre) *Las Lindes*, 11 Febrero 2010. Presentación de prácticas educativas y materiales. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://goo.gl/RfSwqu>

- (2013a, 14 de noviembre) *Las Lindes* 17 Abril 2010. Encuentro-taller. Primera Parte [Archivo de video]. Recuperado de: <https://goo.gl/2RaAoe>

- (2013b, 14 de noviembre) *Las Lindes* 10 Junio 2010. Sesión final del curso. Primera Parte. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://goo.gl/Oyfn8d>
- (2013c, 14 de noviembre) *Las Lindes*, 14 Octubre 2010. Inicio curso sesión abierta. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://goo.gl/h5Eoxi>
- (2013a, 15 de noviembre) *Las Lindes*, 13 Enero 2011. Repensando *las lindes*. Primera Parte [Archivo de video]. Recuperado de: <https://goo.gl/UlwDbb>
- (2013b, 15 de noviembre) *Las Lindes*, 11 de noviembre de 2010. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=2khg-ASMZ0A>
- (2013, 18 de noviembre) *Las Lindes* 27 y 28 MAYO 2011. ¿Qué podemos? Educación como acción y motivación. Octava Parte. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://goo.gl/ISyDHR>
- (2015) *Las Lindes*. CA2M. Educación. Recuperado de: <http://goo.gl/qya72P>

CA-Tarragona (s.a.) *En relació. Taller de co-creació*. Recuperado de: <http://ca.tarragona.cat/projecte/ca/bouchra-khalili>

Cappa, G. (2015, 6 de marzo) Francisco Baena asume la dirección del Centro Guerrero. *Granada hoy*. Recuperado de: <http://goo.gl/hrQ7Vk>

Carr, D. (1986). *Temporality and Narrative Structure*. En: Carr, D. (1986). *Time, Narrative, and History*. Indiana: Indiana University Press.

Centro Huarte (2008) *Esto no es una exposición*. Recuperado de: <http://goo.gl/P6GPAv>

Centro José Guerrero (s.a.) Centro José Guerrero. Recuperado de: <http://www.centroguerrero.org>

Centro Parraga (2010) *As the Academy Turns: Simposio Internacional*. Recuperado de: <http://www.centroparraga.es/index.php?seccion=ficha&f=256>

Collados, A. y Rodrigo, J. (Ed.) (2010). *Transductores. Pedagogías Colectivas y políticas espaciales*. En: Collados, A. & Rodrigo, J. (Ed.). *Transductores. Pedagogías Colectivas y políticas espaciales*. Granada: Centro de Arte José Guerrero. pp.16-29.

- (2012) *Despliegues y multiplicaciones del proyecto transductores. Pedagogías en red y prácticas instituyentes*. En: Collados, A. ; Rodrigo, J. (Ed.). (2012). *Transductores. Pedagogías en red y prácticas instituyentes*. Granada: Centro de Arte José Guerrero. pp. 12-37.

Comunidad de Madrid (2000) *Guía de la Estrategia de Lisboa*. Dirección General de Asuntos Europeos. Vicepresidencia Segunda y Consejería de Justicia y Administraciones públicas. Recuperado de: <http://goo.gl/SJ3VUt>

Corominas, J. (1987) *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Editorial Gredos.

Creativetime (2011a) *Teach 4 Amerika tour*. The Bruce High Quality Foundation's (BHQF) Recuperado de: <http://goo.gl/7tfPYx>

- (2011b) *Living as a form, Exhibition*. Creative Time. Recuperado de: <http://creativetime.org/programs/archive/2011/livingasform/about.htm>

Crooke. E. (2006) *Museums and Community*. En: Macdonald, S. (Ed.) (2006) *A Companion to Museum Studies*. Blackwell Publishing Ltd. United Kingdom. Part Part II, Histories, Heritage, Identities. N.11. pp. 170-185.

D.

De Gonzalo, M.; Martínez, P.; Pérez Prieto, P.; Vega, C. y Villaplana, V. (2012) *Las Lindes 2012-2013*. En: Parramón, R. y Porres, A. (Eds.) (2012) *Mecanismos de Porositat. Interseccions entre art, educació i territori*. ACVic Centre d'Arts Contemporànies. Lo Pati. Centre d'Art - Terres de l'Ebre (pp.36-42)

De las Rivas, J.L. (1995) *Arquitectura en Castilla y León: una mirada sobre los años recientes*. En: García, A. y Ortega J. (1996). *Historia de una cultura: Castilla y León, Informe. Vol. 4*, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura. 1995 -1996.

DEAC MUSAC (2010, 19 de abril) Jornadas de Producción Cultural Crítica en la Práctica Artística y Educativa Actual y Educativa Actual y Encuentro de Profesionales de la Educación en Museos y Centros de Arte Contemporáneo. *DEAC MUSAC*. Recuperado de: <http://deacmusac.es/jornadas-de-produccion-cultural-critica>

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2004). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

- (1998) *Introduction: Entering the Field of Qualitative Research*. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (1998). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage.

Dewdney, A. Et al. (2011) *Tate Encounters. Britishness and visual culture*. Tate Britain, London South Bank University and the University of the Arts London, Chelsea College. Recuperado de: <http://www2.tate.org.uk/tate-encounters/>

Díaz Balerdi, I. (2002) *¿Qué fue de la nueva museología?. El caso de Québec*. Artígrama, N.17, Departamento de Historia del Arte, Universidad de Zaragoza. pp. 493-516. Recuperado de: <http://goo.gl/bj8liS>

Díaz-Guardiola, J. (2008, 14 de septiembre) F. Barenblit: El jurado tuvo en cuenta mi labor en Barcelona. *ABC*. Recuperado de: <http://goo.gl/jfMbbm>

Dockray, S; Waldorf, C. y Whitton, F. (2011) *The Public School. Arte y políticas de identidad*. Universidad de Murcia. 2011, Vol. (5) pp. 163-168.

Douglas, M. (2007) *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Nueva Visión, Buenos Aires, 2007.

Duncan, C. (1990) *Art Museums and the ritual of citizenship*. En KARP, I. y Lavine, S. (1991) *Exhibiting Cultures. The Poetics and Politics of Museum Displays* (pp. 88-103). Washington DC: Smithsonian Institution

Duncan, C. y Wallach, A. (2004) *The universal Survey Museum*. En: Bettina Messias Carbonell (ed.), *Museum Studies: An Anthology of Contexts*, Blackwell, Malden/MA-Oxford- Carlton 2004.

E.

- Educathyssen (s.a.) *Congresos sobre educación*. Museo Thyssen-Bornemisza
Recuperado de: http://www.educathyssen.org/congresos_sobre_educacion
- EACEA (2011). *La educación superior en Europa 2010: el impacto del proceso de Bolonia*. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice). Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de: <http://goo.gl/nYjZ1R>
- EFE (2012, 26 de julio) Pérez Rubio abandona el MUSAC. *El Mundo*. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/07/26/cultura/1343311262.html>
- E-flux (2009) *Reverse Pedagogy*. E-Flux. Anouncements. The Model. Recuperado de: <http://www.e-flux.com/announcements/reverse-pedagogy/>
- EIDahab, M.A., Vidokle, A. & Waldvoege, F. (2006) *Letter from former curators of Manifesta 6*. Black Hole. E-Flux. Recuperado de: <http://goo.gl/ecaqet>
- Elboj, C. y Oliver, P. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 17, 3, 91-103. Recuperado de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1219347435.pdf
- El Norte de Castilla (2009, 29 de septiembre) Agustín Pérez Rubio dirigirá el MUSAC hasta el 2013. *El Norte de Castilla*. Recuperado de: <http://goo.gl/INjmPL>
- El País (2007, 14 de febrero) Entrevista con Rafael Doctor. *El país*. Recuperado de: <http://goo.gl/jqCIEi>
- Ellsworth, E. (1989) *Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy*. *Harvard Educational Review*. Vol.59, N.3. pp. 297-325.
- (2005) *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.

Emmelhainz, I. (2013) *Arte y giro cultural: ¿Adiós al arte autónomo comprometido?*. Salonkritik. Enero 20, 2013. Recuperado de: <http://goo.gl/NN9Hmk>

- (2014) *Neoliberalismo y autonomía del arte*. Salonkritik. Enero 26, 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/yVGqzM>

Es Baluard (2009) *Pràctiques dialògiques*. Recuperado de: <http://goo.gl/vFtRVI>

Europa Press (2009, 28 de septiembre) Agustín Pérez Rubio, hasta ahora director en funciones del Musac, elegido director para los próximos cuatro años. *Europa Press*. Recuperado de: <http://goo.gl/m1Di3G>

- (2009, 20 de octubre) Castilla y León. El Musac acogerá desde enero de 2010 el I Proforma, un nuevo género artístico que aúna pedagogía, exposición y creación. *Europa Press*. Recuperado de: <http://goo.gl/rW3oeb>

- (2010, 8 de febrero) Castilla y León. Comienza hoy en el Musac la cuarentena de tres artistas y 15 voluntarios del I Proforma. *Europa Press*. Recuperado de: <http://www.europapress.es/cultura/noticia-castilla-leon-comienza-hoy-musac-cuarentena-tres-artistas-15-voluntarios-proforma-20100208085914.html>

Expósito, M. (2013): *Abajo los muros del museo. El arte como práctica crítica intramuros*. Versión actualizada y ampliada en 2013 de un texto publicado en 1996. Recuperado de: <https://independent.academia.edu/MarceloExposito>

F.

FAAQ (s.a.) *FAAQ*. Producción artesana de proyectos culturales. Recuperado de: <http://www.faaq.info>

Falk, J., Dierking, L. y Adams, M. (2011) *Living in a Learning Society: Museums and Free-Choice Learning*, En: *A Companion to Museum Studies*. Sharon Macdonald (ed). Osford: Blackwell Publishing Ltd.

Fanjul, C. (2009, 11 de octubre) Entrevista a Agustín Pérez Rubio: «El Musac inicia un etapa autocrítica en la que tendrá que repensar muchas cosas». *Diario de León*. Recuperado de: http://www.diariodeleon.es/noticias/cultura/el-musac-inicia-etapa-autocritica-tendra-repensar-muchas-cosas_482703.html

- Fanjul, C. (2010, 26 de julio) *La crisis afecta al MUSAC. La colección artística lleva más de un año en dique seco*. El patrimonio de Castilla y León. Página dedicada al estado del patrimonio histórico y cultural de Castilla y León. Recuperado de: <http://patrimoniodecastillayleon.blogspot.com.es/2010/07/la-crisis-llega-afecta-al-musac.html>
- Fernández-Savater, A.; Malo, M. y Ávila, D. (2015) *Verónica Gago: "El neoliberalismo hoy es una paradoja que desdibuja la frontera entre arriba y abajo, explotación y resistencia*. El diario.es (27/03/2015) Recuperado de: <http://goo.gl/FvIQGI>
- Ferreiro, X. (2010) *Mercantilización y precarización del conocimiento: el proceso de Bolonia*. En: Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.) (2010) *La Universidad en conflicto Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Traficantes de Sueños. Madrid. (pp. 113-139).
- Fletcher, A. y Pearce, S. (2005) *The Paraeducation Department*. Recuperado de: <http://goo.gl/Yq2GKf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Floating Lab Collective (2015) *The Remuseum*. Recuperado de: <http://floatinglabcollective.com>
- Fontana, A. y Frey, J. (1994) *Interviewing; the art of science*. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994) *The Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Fontdevila, O. (2013) *Capgirar el museu. Interseccions entre el comissariat i l'educació en la perspectiva de la crítica institucional*. En: *Mnemòsine. Dossier*. N. 7. pp. 71-84
- Foucault, M. (1991), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2000) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Fraser, A. (2005a) *Museum Highlights: The Writings of Andrea Fraser*. En: Alberro, A. (Ed.) (2005) London: MIT Press, Cambridge.

- (2005b) *From the Critique of Institutions to an Institution of Critique*, Artforum. New York: Sep 2005. Vol. 44. N. 1; pg. 278-283.

Fundació Miró (s.a.) *Lesson 0. Comisariado por Azotea (Ane Aguirre y Juan Canela)*. Recuperado de: <http://www.fundacionmiro-bcn.org/espai13.php?idioma=6>

Fundación Telefónica España, (2014-2005) *Escuela de Educación Disruptiva (EED)*. Recuperado de: <http://espacio.fundaciontelefonica.com/escuela-de-educacion-disruptiva-eed/>

G.

Galcerán, M. (2010) La educación universitaria en el centro del conflicto. En: *EduFactory y Universidad Nómada (comps.) (2010) La Universidad en conflicto Capturas y fugas en el mercado global del saber. Traficantes de Sueños*. Madrid (pp.13-40).

Garcés, M. (2010) Dar que pensar. En: *Revista de Espai en Blanc* (2010, 3 de mazo). El combate del pensamiento N.7-8

García, L.; Vives, C.; Nieves, M.; y Segarra, A. (2014) *¿Quiénes somos?*. Mapa Cultural de Puerto Rico Contemporáneo. Recuperado de: <https://mapacultural.wordpress.com/quienes-somos/>

Gerber, J. y Land, S. (2010), *Unitednationsplaza archive*. Recuperado de: <http://www.unitednationsplaza.org>

Gergen, K. (2007) *La ciencia psicológica en el contexto posmoderno*. En: Estrada, A.M. y Diazgranados, S. (comp.) (2007) *Construccionismo social aportes para el debate y la práctica*. Bogota: Universidad de los Andes. Facultad de Ciencias Sociales - Ceso Departamento de Psicología.

Giroux, H. (1981). *Toward a new sociology of curriculum*. En H. Giroux, A. Penna, & W. Pinar (Eds.), *Curriculum and instruction: Alternatives in education* (pp. 98-108). Berkley, CA: McCutchan.

- (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós /Madrid: M.E.C.

Gómez, C. (2001) *Mujeres y trabajo: principales ejes de análisis*. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Papers 63/64, pp. 123-140.

- (2008) 'Think tanks': poderosas fábricas de pensamiento. *CincoDías.com*. Recuperado de: <http://goo.gl/of9lbn>

Gore, J.M.(1992) *What We Can Do For You! What Can "We" Do For "You"? Struggling over Empowerment in Critical and Feminist Pedagogy* En: Luke, C. y Gore, J.M. (Eds.) (1992) *Feminisms and critical pedagogy*. Londres y Nueva York: Routledge. pp.54-73

- (1996) *Controversias entre las pedagogías*, Madrid, Morata, 1996.

Gorrín, L. (2003) Mining the Museum: Artists look at museums, Museums look at Themselves, En: Messias, B. (2003) *Museum Studies: An Anthology of Contexts*. Wiley-Blackwell. Chapter 38. pp.381-402.

Graham, J. (2010a) *Spanners in the spectacle: Radical Research at the Front Lines*. Fuse Magazine, Spring, 2010, Vol.33(2), p.22(7)

- (2010b) *Between a pedagogical hole and a hard place: Thinking with conditions*. En O'Neill y Wilson (eds.): *Curating and the educational turn*. Londres y Ámsterdam: Open Editions y Appel Arts Centre, pp.124-139.

Gray, A. (2003) *Research practice for cultural studies*. Londres: Sage

Guasch, A.M. (2005) *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Alianza Forma, Madrid.

Gutiérrez, E. (2010) *Valor afectivo. Colonialidad, feminización y migración*. En: *Tranversal. Unsetting knowldges. European Institute for Progressive Cultural Policies*. Recuperado de: <http://goo.gl/fFDLnC>

H.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994) *Etnografía: metodos de investigación*. Barcelona: Paidós ibérica.

- Haraway, D. (1995a). *Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial*. En: Haraway D. (Ed.), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* Madrid: Cátedra. pp. 313-345.
- (1995b) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harvey D. (2007) *Breve Historia del neoliberalismo*. Akal, Madrid.
- Hein, G.E. (1998) *Learning in the museum*, Londres y Nueva York: Routledge.
- (2011) *Museum Education*, En: A Companion to Museum Studies. Sharon Macdonald (ed). Osford: Blackwell Publishing Ltd
- Helguera, P. (2005) *La Escuela Panamericana del Desasosiego*. Recuperado de: <http://universes-in-universe.de/specials/2005/epd/espanol.htm>
- Hernández, F. (1994) *Manual de museología*. Madrid, Síntesis.
- Hernández, J.M. (2005) *La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica*. Universidad Complutense de Madrid. Cuadernos de Trabajo Social. Vol. 18 (2005): 7-31
- Hoff, M. (2011) *Curadoría pedagógica, metodologías artísticas, formación y permanencia: el giro educativo en la bienal del Mercosur*. ERRATA# 4, Pedagogía y educación artística.
- Holmes, B. (2006) *Investigaciones extradisciplinarias. Hacia una nueva crítica de las instituciones*. En: *Tranversal. Do you remember institutional critique?*. European Institute for Progressive Cultural Policies. Recuperado de: <http://eipcp.net/transversal/0106/holmes/es>
- Hontoria, J. (2005, 24 de marzo) Rafael Doctor: "El MUSAC se ceñirá al presente con todas las consecuencias" *El Cultural, El Mundo*. Recuperado de: <http://www.elcultural.es/revista/arte/Rafael-Doctor/11627>
- Hooks, B. (1994) *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom* Nueva York y Londres: Routledge.

Hooks, B (2003) *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*, Nueva York y Londres: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (1994), *Museum education: past, present and future*. En: Miles, R. y Zavala L. (1994) *Towards the museum of the future: New European Perspectives*. (pp. 133-146) London: Routledge.

Hoyle, E. y John, P. (1995) *Professional Knowledge and professional practice*. Londres y Nueva York: Cassell

Hoyestarte (2009, 26 de noviembre) Quiero hacer del MUSAC un referente. *Hoyestarte*. Recuperado de: <http://goo.gl/qw45Hz>

- (2012, 18 de febrero) *Entrevista a Agustín Pérez Rubio en ARCOmadrid 2012*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=VSQ1gZBAmxg>

Hurtzig, H. (s.a.) *MobileAcademy*. Recuperado de: <http://goo.gl/1LWMTg>

I.

ICA (2008) *Salon Discussion: 'You Talkin' to me? Why art is turning to education'*. ICA-Events. Recuperado de: <https://goo.gl/8StX5q>

- (2014) *New Terms: Radical Education Workshop*. ICA-Events. Recuperado de: <https://www.ica.org.uk/whats-on/new-terms-radical-education-workshop>

ICOM (2007) *22ª Conferencia general de Viena (Austria). Viernes 24 de agosto de 2007*. Recuperado de: <http://goo.gl/mKQ2MJ>

Illeris, H. (2006) *Museums and galleries as performative sites for lifelong learning: constructions, deconstructions and reconstructions of audience positions in museum and gallery education*. *Museum and society*, March, 2006. 4 (1) 15-26. Recuperado de: <https://goo.gl/GnHKBX>

IMMA (2006) *Access All Areas...at IMMA*. Irish Museum of Modern Art, Dublin. Recuperado de: http://www.imma.ie/en/page_170487.html

J.

Jakobsen, J. y Heise, H. (2001), *Copenhagen Free University*. Recuperado de:
<http://www.copenhagenfreeuniversity.dk/index.html>

K.

Kalin, N. (2012). (de)Fending Art Education Through the Pedagogical Turn. *The Journal of Social Theory in Art Education* (32)(K. Staikidis, Ed.). 42-55.

Kastner, J. (2007) *...Sin autohipnotizarse en este proceso de cuestionamiento. Conceptualizar la autonomía, instituir en un lugar*. En *Tranversal. Institutent practices*. European Institute for Progressive Cultural Policies Recuperado de:
<http://eipcp.net/transversal/0707/kastner/es>

- (2008) *Internacionalismo artístico y crítica institucional*. En *VVAA (2008) Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*. Traficantes de sueños. Madrid. Pp189-202.

Kelly, G. (2006) *Epistemology and Educational Research*. En: Green, J., Camilli, G. Y Elmore, P. (2006) *Handbook of complementary methods in education research*. Washington: L. Erlbaum Assoc. for the American educational research Assoc. pp. 33-55.

Kenning, D. (2012) Refusing conformity and exclusion in art education. *Metamute*. Recuperado de: <http://www.metamute.org/editorial/articles/refusing-conformity-and-exclusion-art-education>

Kester, G. (1995) *Aesthetic Evangelists: Conversion and Empowerment in Contemporary Community*. Art1. Afterimage N.22

- (2004) *Coversation Pieces. Community and Comunication in Modern Art*. Berkley, Los Ángeles, London: University of California Press.

Kitzinger, C. y Frith, H. (1999) *Just Say No? The Use of Conversation Analysis in Developing a Feminist Perspective on Sexual Refusal*. SAGE Publications. London: Thousand Oaks. Vol 10(3). pp.293–316. Recuperado de:
<http://das.sagepub.com/content/10/3/293>

Knorr-Cetina, K. y Mulkay, M. (eds.) (1983) *Science Observed: Perspectives on the Social Study of Science*. Beverly Hills, California: Sage.

Kralli , N. (s.a.) *Information, Education, Entertainment*. Marabouparken. Recuperado de: <http://goo.gl/03UNne>

Kravagna, C. (1999) Working on the Community. Models of Participatory Practice En: *Transversal. Eipcp instituto europeo para políticas culturales progresivas*. Recuperado de: <http://eipcp.net/transversal/1204/kravagna/en>

- (2008) *Las reservas del colonialismo: el mundo en el museo*. En: *Tranversal. postcolonial displays* European Institute for Progressive Cultural Policies. Recuperado de: <http://eipcp.net/transversal/0708/kravagna/es>

L.

La Fundició (2011) *Zona Intrusa 3*. Recuperado de: <http://goo.gl/la2zTo>

Lacy, Suzanne (comp.). (1995). *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*. Seattle, Bay Press.

Lankdamer, N. (2015) *Educación en museos y centros de arte como práctica colaborativa*. En: Ceballos, A. y Macaroff, A. (Eds.) (2015) *Contradecirse a una misma. Museos y mediación educativa crítica*. Quito: Fundación Museos de la Ciudad. pp.22-37.

Lather, P. (1992) *Post-Critical Pedagogies: A Feminist Reading* En: Luke, C. y Gore, J.M. (Eds.) (1992) *Feminisms and critical pedagogy*. Londres y Nueva York: Routledge. pp.120-137

Lázár, E. (2012) Educational turn. En: *tranzit.org*. Curatorial Dictionary, Recuperado de: <http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn>

Lee Podesva, K. (2007) A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art. *Fillip* 6. Summer 2007 Recuperado de: <http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn>

Leonoticias.com (2012, 8 de noviembre) El TSJCyL reconoce como "improcedente" el despido de los educadores del Musac. El colectivo, formado por cinco trabajadoras y un educador, ha visto reconocidos sus derechos laborales tras el recurso de la Fundación Siglo a la primera sentencia. *Leonoticias.com*. Recuperado de: <http://goo.gl/a0joZ8>

Lesage, D. (2009) *The Academy is Back: On Education, the Bologna Process, and the Doctorate in the Arts*. E-Flux, 03/2009, Journal #4. Recuperado de: <http://www.e-flux.com/journal/the-academy-is-back-on-education-the-bologna-process-and-the-doctorate-in-the-arts/>

López, E. y Kivatinetz, M. (2006a), *Mirada crítica sobre la formación de los educadores de museos*, Zona. Pública, N.4 (pp.1-17).

- (2006b), *Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos?*, Arte, Individuo y Sociedad, N. 18 (pp. 209-239).

López, E. (2009), *¿Profesionales de la educación en el museo?: Estudio sobre la formación y la profesionalización de los educadores de museos españoles*. Tesis doctoral. Directora: Carla Puig. Área de educación artística. Departamento de dibujo, Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.

López, E. y Alcaide, E. (2011) *Una historia sobre los departamentos de educación y las educadoras en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante*. En: Acaso, M. (Cord.) (2011) *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Madrid: Ariel Colección Fundación Telefónica.

Lord, B. (2006) *Focault's museum: difference, representation, and genealogy*. Leicester University: *Museum and Society*, 4 (1) (pp.11-14).

Lorente, J. P. (2003), *La <<nueva museología>> ha muerto, ¡viva la <<museología crítica>>!* .En: Lorente, J.P. y Almazán, D. (2003), *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. (pp.15-25)

Lorey, I. (2006) *Gubernamentabiidad y precarización de sí. Sobre la normalización de los productores y las productoras culturales*. En: *Transversal. machines and subjectivation?*. European Institute for Progressive Cultural Policies. Recuperado de: <http://eipcp.net/transversal/1106/lorey/es>

Luke, C. (1992) *Feminist Politics in Radical Pedagogy*. En: Luke, C. y Gore, J.M. (Eds.) (1992) *Feminisms and critical pedagogy*. Londres y Nueva York: Routledge. pp.25-53.

M.

MACBA (s.a.) Sobre el PEI. MACBA. Recuperado de: <http://www.macba.cat/es/pei-sobrepei>

- *Asistencia gravitatoria 2*. Recuperado de: <http://www.macba.cat/es/profes-asistencia-gravitatoria>

Macdonald, S. (1998) *The Politics of Display: Museums, Science, Culture*. Londres y Nueva York: Routledge.

- (2003) *Museums, national, postnational and transcultural identities* En: *Museum and Society*, 1 (1) pp. 1-16. University of Sheffield. Recuperado de: <https://goo.gl/Vx6uSV>

- (2006) *Collecting Practices*. En: Macdonald, S. (Ed.) (2006) *A Companion to Museum Studies*. Blackwell Publishing Ltd. United Kingdom. Part Part II, Histories, Heritage, Identities. N.11. pp. 81-97.

- (2011) *Expanding Museum Studies: An Introduction*. En: Macdonald, S. J. (Ed) (2011) *A Companion to Museum Studies*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 14-16.

Manen, M. (2006) *Sobre el fracaso de Manifesta 6. Manifesta y el turismo*. A*Desk.org. N. 7. Recuperado de: <http://www.a-desk.org/07/>

Manoa Free University (s.a.) *About: Manoa Free University*. Recuperado de: http://manoafreeuniversity.org/about_engl.html

- Marín, M.T. (2003), *Territorio jurásico: de museología crítica e historia del arte en España*. En: Lorente, J.P. y Almazán, D. (2003), *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. (pp.27-50)
- Martín, S. (2010, 29 de enero) Tres artistas se encierran durante 40 días con 15 voluntarios en el Musac. *El Mundo*. Recuperado de: <http://goo.gl/UWvGDu>
- Martínez, P. (2010) *La educación como práctica estética... y algunas notas sobre el trabajo en el CA2M*. Edumuseos. Reflexiones en torno a prácticas educativas e institucionales. Recuperado de: <http://goo.gl/59DhC6>
- (2011a) *Reactivando la imaginación. Prácticas educativas en el CA2M en torno a la experiencia*. En: Universidad de Murcia (2011) *Arte y Políticas de identidad*. 2011, vol. 4. pp.11-22.
 - (2011b) *Sobre investigaciones artísticas*. Re-Visiones #uno. Recuperado de: <http://goo.gl/BvuYHW>
- Marzo, J.L. (2010) *¿Puedo hablarle con libertad, excelencia?: arte y poder en España desde 1950*. Cendeac, Murcia. 405
- Masegosa, R. (2005, 23 de marzo) La Junta aprueba el decreto por el que se crea y regula el Musac. *Diario de León*. Recuperado de: <http://goo.gl/1Gj9Ch>
- McLaren, P. (1995) *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Madrid: Siglo XXI editores.
- (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Barcelona:Paidós, 1997.
- Méndez, J. (2006) *Crónicas de la Cultura en Democracia. Jornadas de reflexión: Arte Contemporáneo en la Democracia*. Marco de Vigo. 24 y 25 de noviembre de 2005. Ciclo: Cultura en Democracia. Balance y perspectiva. Catálogo general de publicaciones oficiales. Ministerio de Cultura. Dirección General de Cooperación y Comunicación Cultural. Recuperado de: <http://goo.gl/ohZAMJ>
- Merriam, S. B. A. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

MG+MSUM (2006) *Radical Education*. Moderna galerija, Ljubljana. Recuperado de:
<http://www.mg-lj.si/node/168>

Microsillons & García-Antón, K. (2010), *Utopie et quotidiennete*. Recuperado de:
<http://www.microsillons.org/utopieetquotidiennete/projet.html>

Miller, T. y Yúdice, G. (2004) *Política Cultural*. Barcelona: Gedisa.

Ministerio de Cultura (s.d) Seminario La importancia de las mujeres en el patrimonio cultural. Aspectos para la educación en los museos. Del 9 al 13 de mayo de 2011. Recuperado de: <http://goo.gl/V8MBJo>

MNCARS (s.a.a) En torno a Genealogías feministas en el arte español: 1960-2010. 22 - 23 febrero, 2013 / 22 febrero, Museo Reina Sofía, Edificio Nouvel, Auditorio 200. 23 febrero, MUSAC (León). Recuperado de: <http://goo.gl/DX2nD7>

- (s.a.b) *Programa de estudios avanzados en Prácticas Críticas*. Recuperado de: <http://goo.gl/A87iLW>

-(2014a) *Habitar la dispersión*. 15 - 19 mayo, 2014. Recuperado de:
<http://goo.gl/iv4Y0W>

MNCARS (2014b) *Playgrounds. Reinventar la plaza*. Recuperado de:
<http://goo.gl/S4HxMc>

- (2015) *Un saber realmente útil*. Recuperado de: <http://goo.gl/nTwjh8>

Molinuevo, J.L. (2002) *La experiencia estética moderna*. Editorial Síntesis.

Moroño, A. (2010) *Construir redes de trabajo colectivo. La responsabilidad del museo en el engranaje local*. En: Sola, B. et al (2010) *Experiencias de aprendizaje con el arte actual en las políticas de diversidad*. Educación y acción cultural MUSAC. Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC) / Actar.

Mörsch, C. (2009) *At Crossroads of Four discourses, documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction, deconstruction, and transformation*, en Mörsch, C., *Documenta 12 Education*, (pp. 9-31) Zurich–Berlin: diaphanes.

- (2011a) *Alliances for Unlearning: On the possibility of future collaborations between Gallery Education and Institutions of Critique. Afterall N.26. Spring 2011.* Recuperado de: <http://goo.gl/HW5dij>

- (2011b) *Educación crítica en museos y exposiciones en el contexto del “giro educativo” en el discurso comisarial: ambigüedades, contradicciones y alianzas.* Traducción Nora Landkammer. MED11. Recuperado de: http://mde11.org/?page_id=1962

- (2012) *Contradecirse uno mismo: La educación en museos y exposiciones como práctica crítica.* En Collados, A. y Rodrigo, J. (2012), *Transductores: pedagogías en red y prácticas instituyentes.* Granada: Centro Jose Guerrero. Diputación de Granada. pp.39-58

Mörsch, C. Et al. (2009) *Documenta 12 education II. Between Cultural Praxis and Public Service Results of a Research Project.* Berlín/Zúrich: Diaphanes

Mörsch C. y Chrusciel, A. (2014) *Time for Cultural Mediation.* Institute for Art Education of Zurich University of the Arts (ZHdK). Recuperado de: <http://goo.gl/J6F6Lb>

Mouffe, Ch, (1999), *El retorno de lo político Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical.* Barcelona: Paidós.

MUSAC (2005) *Colección.* MUSAC : Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León. Junta de Castilla y León AA.VV., MUSAC, (2005) Colección. Vol.I

N.

N.A.D.A. (s.a.) *mARTadero inter-media-acción.* Recuperado de: <http://goo.gl/6PIRMI>

Negri, T. (2015) *El poder constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad.* Madrid: Traficantes de Sueños. Recuperado de: <http://goo.gl/HFcS2l>

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006) *Los estudios de caso en la investigación sociológica,* En: Vasilachis de Gialdino (comp.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa.* Buenos Aires: Gedisa

Newsom, B. y Silver, A. (1978) *The Art Museum as Educator: A Collection of Studies as Guides to Practice and Policy.* Berkeley: University of California Press

O.

O' Doherty, B. (1986), *Inside the White Cube: The Ideology of the Gallery Space (expanded edition)*, Berkeley, University of California Press.

O'Neill, P. y Wilson, M. (Ed.). (2010) *Curating and the educational turn*. London, De Appel Arts Centre.

Orner, M. (1992) *Interrupting the Calls for Student Voice in "Liberatory" Education: A Feminist Poststructuralist Perspective*. En: Luke, C. y Gore, J.M. (Eds.) (1992) *Feminisms and critical pedagogy*. Londres y Nueva York: Routledge. pp.74-89

Ortega, P. (2008, 30 de abril) Móstoles ya tiene un museo de arte contemporáneo. Un colectivo profesional consigue que expertos elijan al director. *El País*. Recuperado de: <http://goo.gl/fD5Ta0>

- (2008, 31 de julio) Entrevista a Ferrán Barenblit, director del Centro de Arte Dos de Mayo: "Quería salir de Barcelona y me presenté en Móstoles". *El País*. Recuperado de: <http://goo.gl/14kuK4>

P.

Padró, C. (2000): *La cultura institucional de l'educació als museus*. En: Padró, C. (2000). *La funció educativa dels museus. Un estudi sobre les cultures museístiques*. [tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.

- (2003), *La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como formas de conflictos e intercambios*. En Lorente, J.P. y Almazán, D. (2003) *Museología crítica y arte contemporáneo* (pp. 51-70) Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

- (2005a) *Museos y educación artística redes de paso, encrucijadas difusas, zonas de conflicto*. Investigación en educación artística : temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales / coord. por Ricardo Marín Viadel, 2005, ISBN 84-338-3690-0, (pp.495-508).

- (2005b) *Educación artística en museos y centros de arte*. En: Huerta, R. y De La Calle, R. (eds) *La mirada inquieta. Educación artística y museos* (pp. 137-152). Valencia: PUV.
- (2005c) *Educación en museos: representaciones y discursos*. En: Semedo, A. y Teixeira, J. (2005) (coord.) *Museus, discursos, representaçoes*. pp. 49-60. Oporto: Afrontamento
- (2006) *Museos y educación: cartografía de un caso*. En: Coca, P. Y Montero, P. (Eds) *Arte contemporáneo y educación. Un diálogo abierto*. Comunidad Autónoma de Castilla y León.
- (2011) Educación crítica en museos y exposiciones en el contexto del giro educativo en el discurso comisarial: ambigüedades, contradicciones y alianzas. MD11. En línea: <http://>

Padró, C.; López, E. Y Kivatinetz, M. (2014) *Artículo académico: Estilos de aprendizaje y metodologías para trabajar en Museos*. En: Padró (Ed.) (2014) *Mediación Museística. Un Compendio de Materiales del Curso*. Sintra: Mapa dais ideas. pp.89-105. Recuperado de: <http://goo.gl/n9WvMG>

Parsons, M. (2002). *Cómo entendemos el arte*. Barcelona: Paidós

Pastor, M^a I. (2004) *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel Patrimonio.

Pérez Rubio (2012) *Notas de un colaborador necesario*. En: Badiola, T., Euba, J.M. y Prego, S. (2012) *Primer Proforma. Badiola, Euba, Prego. 30 ejercicios. 40 días. 8 horas al día*. ACTAR, Barcelona. Pp. 13-19.

Prensa MUSAC (2005) *MUSAC, el edificio, obra del equipo de arquitectos Emilio Tuñón y Luis Mansilla. Nota de prensa*. Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León. Junta de Castilla y León. Recuperado de: <http://musac.es/PDF/PRENSA/edificio.pdf>

Preziosi, D. (1996) *Collecting/Museums*, En: Nelson, R.y Shiff, R. (Eds.) (1996) *Critical Terms in Art History*. Chicago y Londres: Chicago University Press.

Provisions Library (2013) *Provisions, Art for Social Change in Washington D.C. + Beyond*. Recuperado de: <http://provisionslibrary.com>

Q.

Quintela, A. (2010), *An educational turn in curatorial and artistic practices*. MA Curatorial Practice. University College Falmouth

R.

RAE (s.a.) *Diccionario de la lengua española*. Rae.es. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

Raketa & Friends (2013) *VISITOR _ TALKS.2+3: The Pedagogical Turn in Contemporary Art*. Recuperado de: <http://goo.gl/UVcVXK>

Rancière, J. (2005), *Sobre Políticas Estéticas*, Ed. Contratextos, Barcelona, 2005.

Raunig, G. (2006) *Prácticas instituyentes. Fugarse, instituir, transformar*. En: *Tranversal. Do you remember institutional critique?*. European Institute for Progressive Cultural Policies. Recuperado de: <http://goo.gl/GLcjHV>

- (2007) *Prácticas instituyentes, nº 2. La crítica institucional, el poder constituyente y el largo aliento del proceso instituyente*. En: *Tranversal. Extradisciplinar*. European Institute for Progressive Cultural Policies. Recuperado de: <http://eipcp.net/transversal/0507/raunig/es>

Rawlins, K. (1978) *Educational metamorphosis of the American museums*. National Art Education Association. *Studies in Art Education*. Vol. 20, N.1. pp. 4-17

Read, J. (2010) *La experiencia de la universidad: el neoliberalismo contra los commons*. En: Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.) (2010) *La Universidad en conflicto Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Traficantes de Sueños. Madrid. (pp. 99-101).

Ribalta, J. (2004). *Contrapúblicos. Mediación y construcción de públicos. Republicart*. Recuperado de: <http://goo.gl/SaqZIk>

- (2009) *Experimentos para una nueva institucionalidad* En: MACBA (2009) *Objetos relacionales. La Colección MACBA 2002-2007*. MACBA, Barcelona, 2009. Recuperado de: <http://goo.gl/5sqhsm>

- Rioja, P. (2009,16 de noviembre) Entrevista a Agustín Pérez Rubio, Director del MUSAC. «Crearé un archivo que respalde a los artistas de la comunidad». *Diario de León*. Recuperado de: <http://goo.gl/NZA2Kp>

- Ritmos XXI (2014, 13 de septiembre) Nueva sede de la Fundación ARCO. El CA2M exhibirá una parte de la colección ARCO. *Ritmos XXI de Información Cultural*. Recuperado de: <http://goo.gl/J0exWf>

- Roberts, L. (1997) *From Knowledge to Narrative. Educators and the Changing the Museum*, Whashington y Londres, Sminthsonian Institution.

- Rodrigo, J. (2007): *Pedagogía Crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades*. En: Fernández, O. y Del Río, V. (eds.) *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Museo Patio Herreriano de Valladolid. pp.118-132.

- (2010a) *Educational Tendencias. Discursos y líneas de tensión entre las políticas culturales y las educativas*. En: Biblioteca YP productions. Recuperado de: <http://bookcamping.cc/referencia/639>

- (2010b), *Las pedagogías colectivas como producción cultural: desbordes reversivos y políticas culturales*. Catálogo recopilatorio de la Sala d'Art Jove 08/09 (2010), publicado por la Secretaria de Juventud de la Generalitat de Catalunya.

- (2012) *Decrecimiento cultural. ¿Otras formas de políticas culturales?*. En: AAVV (2012) *Música para camaleones. El black álbum de la sostenibilidad cultural*. Madrid: Transit Projectes. Recuperado de: <https://goo.gl/93INZR>

- (2013a) *Pedagogías y redes instituyentes. Plataforma de investigación en prácticas culturales*. Recuperado de: <https://redesinstituyentes.wordpress.com>

- (2014) *¿Es posible una economía feminista de la cultura?*. *Nativa.cat*. Recuperado de: <http://goo.gl/1u07xu>

- Rodríguez, E. (2010) *Valor afectivo. Colonialidad, feminización y migración*. En: Transversal. unsettling knowledges. European Institute for Progressive Cultural Policies. Recuperado de: <http://goo.gl/fFDLnC>
- Rodríguez, A/F. (2011) *Arteleku desde la perspectiva educacional. Alternativa y modelo: desarrollos, ejes, apuntes*. En: (2011) *Desacuerdos 6. Sobre arte, políticas y esfera pública en el estado español. Educación*. MACBA / Arteleku – Diputación Foral de Gipuzkoa; Centro José Guerrero – Diputación de Granada; MACBA; Universidad Internacional de Andalucía – UNIA arteypensamiento; MNCARS.
- (2013) *¿Por qué hacemos lo que hacemos? cuando arte, educación y política juegan en un mismo territorio (desde arteleku pasando por amarika)*. En: ACVic (2013) *QUAM 2012. Mecanismos de porosidad Intersecciones entre arte, educación y territorio*. Vic: Acvic.)
- Rodríguez, N. (2011) *Discursos y narrativas digitales desde la perspectiva de la museología crítica*. En: *Museo y patrimonio*. N.4. Diciembre 2011. Área de Cultura del Ayuntamiento de Málaga . Fundación General de la Universidad de Málaga.
- Roelstraete, D. (2011) *Critical Mess: On the Ruins of the Museum's Research Departments*. *Mousse Magazine*. N.26. Recuperado de: <http://goo.gl/CwMpnq>
- Rogoff, I. (2007) *Academy as potentiality*. Summit. Non-aligned initiatives in education culture. Recuperado de: <http://summit.kein.org/node/191>
- (2008) *Turning*. En *E-Flux Journal #0*, 11/2008. Recuperado de: <http://www.e-flux.com/journal/turning/>
- Romero, Y (2009) *El museo transductor* En: Collados, A. ; Rodrigo, J. (Eds.). (2009). *Transductores. Pedagogías Colectivas y políticas espaciales*. Granada: Centro José Guerrero.
- Ruiz, C. y Romero, M. (2010) *Construcción de una política pública para la educación artística en Colombia Balance 2002-2010*. Ministerio de Cultura, Dirección de Artes, Grupo de Educación Artística Grupo de Industrias Culturales. Recuperado de: <http://goo.gl/xRV4rE>

S.

Sala d'Art Jove (s.a.) Sala d'Art Jove. Información general. Recuperado de:
<http://saladartjove.cat/i/informacio/info>

Samaniego, F. (2005, 2 de abril) Nace el MUSAC, primer museo del presente. *El País*
Recuperado de: <http://goo.gl/s4B5fS>

Sánchez de Serdio, A. (2009) *La Política relacional en las prácticas artísticas colaborativas: cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de vídeo comunitario*. Tesis doctoral. Director: Fernando Hernández. Área de educación artística. Departamento de dibujo, Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/TDX-0604108-122713>

- (2010a) Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 52*, enero-abril, 2010, pp. 43-60. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura España.

- (2010b) *Políticas de lo concreto: producción cultural colaborativa y modos de organización*. En: Collados, Antonio; y Rodrigo, Javier (coords.) (2010): *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Granada: Centro José Guerrero y Diputación de Granada, pp. 44-65.

- (2015a) *Prácticas artísticas colaborativas: comprender, negociar, reconocer, retornar*. En: Collados, A. y Rodrigo, J. (Eds.) (2015) *Transductores 3. Prácticas artísticas en contexto. Itinerarios, útiles y estrategias*. Granada: Centro José Guerrero.

- (2015b, 29 de septiembre) Diga mediación. *Nativa.cat*. En grau de temptativa.
Recuperado de: <http://www.nativa.cat/2015/09/diga-mediacion/>

Sánchez de Serdio, A. y López, E. (2011) *Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural*. En *Desacuerdos 6*. Donostia, Granada, Barcelona y Madrid: Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero-Diputación de Granada, Museu d'Art Contemporani de Barcelona MNCARS y UNIA arteypensamiento.

San Román, S. (2010) La feminización de la profesión: identidad de género en las maestras. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. Vol. 3, N. 3, pp. 376-387. Recuperado de:

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Sheikh, S.(2010) *Letter to Jane (Investigation of a function)* En: O'Neill, P. & Wilson, M. (Ed.). (2010) *Curating and the educational turn*. London, De Appel Arts Centre. (pp. 61-75)

Sinapsis (2010) *Trans_Art_Laboratori*. Recuperado de: <http://goo.gl/IPasnD>

Smithson, R. (1972) *Cultural Confinement*. En: Jack Flam (ed.) (1972), *Robert Smithson: The Collected Writing*. Berkeley, University of California Press, Recuperado de: <http://www.robertsmithson.com/essays/cultural.htm>

Sola, B (2010) *Mediación, inclusión y experiencias de aprendizaje en el DEAC MUSAC*. En: Sola, B. et al (2010) *Experiencias de aprendizaje con el arte actual en las políticas de diversidad*. Educación y acción cultural MUSAC. Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC) / Actar.

-(2012) *DEAC MUSAC. Nuevas dificultades, ¿Nuevos espacios de posibilidad?*. Presentación Jornadas: Mecanismos de porosidad. Intersecciones entre arte, educación y territori. QUAM 2012 ACVIC, Centre d'Arts Contemporànies. Vic. Octubre de 2012.

Soler, M. y Yustres, V. (2015, 28 de julio) *Precariedad cultural adjudicada. L'externalització dels serveis de personal als centres culturals públics consolida un model opac, de condicions laborals precàries i poc controlat per les administracions titulars dels equipaments*. *Directa.cat*. Recuperado de: <https://directa.cat/precariedad-cultural-adjudicada>

SouthBank Centre (2010) *Deschooling Society Conference*. Purcell Room at Queen Elizabeth Hall. Recuperado de: <http://goo.gl/Zt4EYL>

Stark, S. y Torrence, H. (2005) *Case Study*. En: Somekh, B. y Lewin, C. (eds.) (2005) *Research Methods in the Social Sciences*. London: Sage.

Sternfeld, N. (2009) *Constradictions. Education, negociations, institutions & the question mark within*. En: MG+MSUM, Radical Education conference. 28th-

29th, november 2009, Moderna Galerija / Museum of Modern Art, Ljubljana.
Recuperado de: <http://goo.gl/pQ44rd>

-(2010) Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions? En: e-flux Journal 14/2010. Recuperado de: <http://goo.gl/ZZuMf6>

- (2012) *Playing by the rules of the game. Participation in the post-representative museum.* Cumma papers #1. Aalto University Helsinki. pp.1-7.

- (2014) *Sailing – In Search of Radical Education, don't take the Next Turn.* En: Sternfeld, N. & Harri, H. (Eds.) (2014) CUMMA PAPERS (10). Recuperado de: <https://cummastudies.files.wordpress.com/2013/08/cumma-papers-10.pdf>

Sternfeld, N. Y Ziaja, L (2012) What comes after the show? On post-representational curating. En: *ONCURATING.org. Issue # 14/12 : From the world of art archive.* pp.21-61. Recuperado de: <http://goo.gl/4n78w2>

Steyerl, H. (2008) *La institución de la crítica.* En VVAA (2008) *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional.* Traficantes de sueños. Madrid. pp. 179-188

Stockyard Institute (2011) *Pedagogical Factory.* Chicago. Recuperado de: <http://www.stockyardinstitute.org/about/>

Summit (2007) *SUMMIT non-aligned initiatives in education culture.* Recuperado de: <http://summit.kein.org/node/1502>

T.

The Common House (2014) *Radical Education Forum Reading Group.* The Common House, Londres. Recuperado de: <http://goo.gl/58bN5o>

Thompson, N. (2010, noviembre) Contractions of Time: On Social Practice from a Temporal Perspective. *E-Flux Journal* (20). Recuperado de: <http://goo.gl/bbnvRh>

Trafi, L. (2012) *De la cultura feminista en la institución arte.* En: *Desacuerdos 7 Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español.* Feminismos, MACBA, Barcelona

Trilla, J. (2001) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI.*

Tranzit (2012) *Artists at Schools*. tranzit.org. Project. Recuperado de: <http://hu.tranzit.org/en/project/0/2012-04-01/artists-at-schools>

U.

UNIA, Arteypensamiento (s.a.) Crónica / resumen del seminario-taller negociaciones culturales. articulaciones de las pedagogías colectivas y las políticas espaciales. UNIA, *Arteypensamiento* (s.a. Recuperado de: <http://goo.gl/S4JzWA>

V.

Valdés, C. (2008). La difusión, una función del museo. En: *Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, N°. 4, 2008, págs. 64-75. Recuperado de: <http://goo.gl/gtw0b6>

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, S.A.

Van Mensch, P. (ed.) (1989) *Professionalising the muses. The museum profession in motion*. Amsterdam: AHA Books Art History

Viñas, V. (2005, 19 de enero) Ocho becarios y seis empleados «a dedo» forman la plantilla del MUSAC. La Fundación Siglo es la encargada de las contrataciones del personal del museo leonés” *Diario de León*. Recuperado de: <http://goo.gl/UEX9Mx>

- (2012, 21 de diciembre) Rafael Doctor Roncero, director del Musac: «El museo no va a heredar fondos de la Junta, sino que queremos partir de cero». *Diario de León*. Recuperado de: <http://goo.gl/Ldzsai>

Von Osten y Egermann (2010) *Twist and Shout*. En: O'Neill, P. & Wilson, M. (Ed.). (2010) *Curating and the educational turn*. London, De Appel Arts Centre. pp.271-284.

Vozmediano, E. (2015, 16 de enero) ¿Cuánto cuesta una exposición? *El Cultural*. Recuperado de: <http://goo.gl/DSNsvU>

- (2015, 24 de marzo) E. Obra y servicio. El empleo cultural. *El Cultural*. Recuperado de: <http://goo.gl/GdKYbA>

- (2015, 31 de marzo) Obra y servicio. El empleo cultural (II). *El Cultural*. Recuperado de: <http://goo.gl/D52Bw0>

W.

Walkerdine, V. (1992) *Progressive Pedagogy and Political Struggle*. En: Luke, C. y Gore, J.M. (Eds.) (1992) *Feminisms and critical pedagogy*. Londres y Nueva York: Routledge. pp.15-24

Web MUSAC (s.a.) *Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León*. Recuperado de: <http://musac.es/#>

Weil, S. (1990) *Rethinking the museum and other meditations*. Washington y Londres: Smithsonian Ins. Press

Weiler, K. (Ed.). (2001). *Feminist engagements: Reading, resisting, and revisioning male theorists in education and cultural studies*. New York: Routledge.

Weinberg, D. (2002) *Qualitative Research methods*. Oxford: Blackwell

Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press.

White, H. (1992) *El contenido de la forma: Narrativa, discurso y representación*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Wolcott, H. F. (2003). *Sobre la intención etnográfica*. En H. Velasco, F. J. García Castaño & Á. Díaz de Rada (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. pp. 127-144. Madrid: Trotta.

Y.

Yin, R. (2003). *Case study research, design and methods*. Newbury Park: Sage Publications

Yúdice, G. (2002) *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.

Yvars, J.F. (1996). *La formación de la historiografía*. En: Bozal (ed.) *Historia de las ideas estéticas y de las teorías contemporáneas*. Madrid, Visor. Vol.1. pp.134-149.

Z.

Zeller, T. (1989) *The historical and philosophical foundations of art museum education in America*. En: Zeller, T y S. Mayers (1989). *Museum Education: History, Theory and Practice*. Reston: National Art Education Association.

ZEMOS98 (2010) *Zemos98, Simposio Educación Expandida*. Recuperado de: <http://www.zemos98.org/eduex/spip.php?article7>

Zepke, S. (2007) *Hacia una ecología de la crítica institucional*. En: *Tranversal. Do you remember institutional critique?*. European Institute for Progressive Cultural Policies. Recuperado de: <http://eipcp.net/transversal/0106/zepke/es>

