

Créditos

DIPUTACIÓN DE GRANADA

Presidente

Sebastián Pérez Ortiz

Diputado de Cultura

José Antonio González Alcalá

CENTRO JOSÉ GUERRERO

Directora

Yolanda Romero Gómez

COMISIÓN PARITARIA

Sebastián Pérez Ortiz

José Antonio González Alcalá

Miguel Rodríguez-Acosta

Pep Aubert

Tony Guerrero

Allegra Aubert Guerrero

Ángela Vilches

Secretaria de la Comisión paritaria

COMISIÓN ASESORA

Juan Manuel Bonet

María de Corral López-Dóriga

Eduardo Quesada Dorador

Coordinadores de exposiciones

Francisco Baena Díaz

Raquel López Muñoz

Difusión

Pablo Ruíz Luque

Administración

Ana Gallardo

Rosa Veites

Atención al público

Paquí Molina

Francisco Ochando

Antonio Leiva

Publicación

Edita
Centro José Guerrero
Diputación de Granada

Editores
Antonio Collados
Javier Rodrigo

Coordinación
Francisco Baena
Raquel López

Diseño y maquetación
gráfica futura

Traducción
Nora Landkammer
Bibiana Erustes

Corrección
Manuel Ros

Transcripciones
Helena Migueiz
Javier Rodrigo

Fotomecánica e impresión
Imprenta de la Diputación de Granada

Impreso en España

Fotografías
Archivos de los autores
TRANSDUCTORES
Javier Algarra

Agradecimientos

A las personas y colectivos que han colaborado
en esta edición y muy especialmente a todos
los agentes involucrados en las distintas fases
de despliegue del proyecto TRANSDUCTORES

TRANSDUCTORES: Pedagogías en red y prácticas
instituyentes / [Editores Antonio Collados y
Javier Rodrigo]. – Granada: Centro de Arte José
Guerrero, 2012.

287 p.: il. Col. Y n.; 23 cm.

Texto en español.

D.L. GR-1478-12

I.S.B.N. 978-84-7807-521-8

Museos y educación

Arte y sociedad

Arte y política

069:37

316.74:7.036

TRANSDUCTORES es un proyecto cultural,
proyecto producido e impulsado por el Centro
José Guerrero de Granada, que incluye la puesta
en marcha de seminarios y talleres de formación,
la construcción y exposición de un archivo
relacional, el trabajo con agentes locales
y la edición de diversas publicaciones.

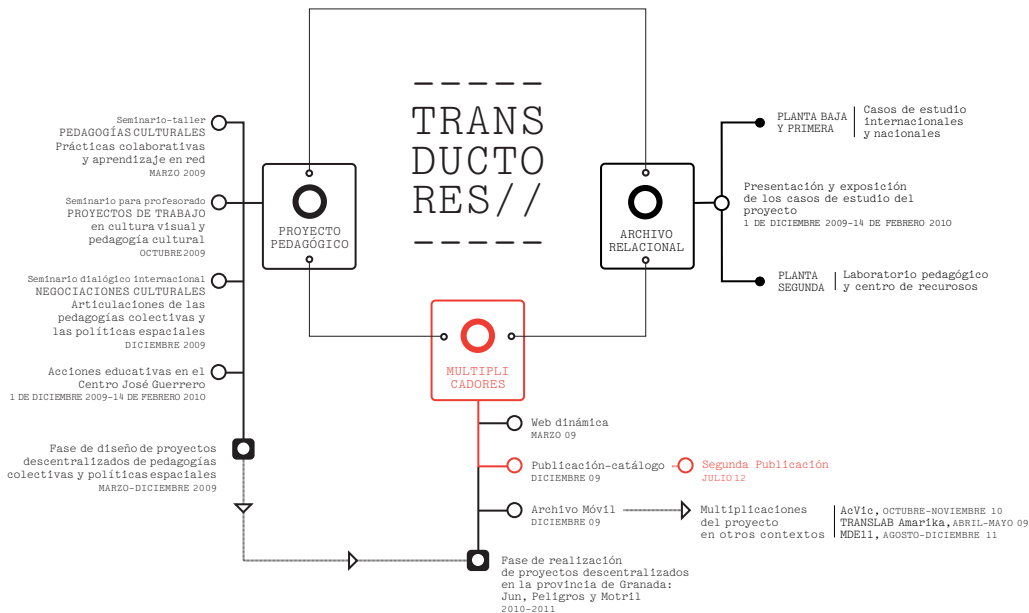
www.centroguerrero.org

www.transductores.net

Exploraciones urbanas







9 Presentación

Textos teóricos

12 1. Despliegues y multiplicaciones del proyecto *Transductores*. Pedagogías en red y prácticas instituyentes

Javier Rodrigo y Antonio Collados

38 2. Contradecirse uno mismo: la educación en museos y exposiciones como práctica crítica

Carmen Morsch

40 3. Cooperativas escolares y trabajo colectivo: una conversación en torno a la escuela y la política

Entrevista realizada por Helena Migueiz y Javier Rodrigo a Enric Vilaplana, profesor de pedagogía de la UAB y uno de los fundadores del CEIP Escola Nabí, y Rosa Artigal, directora del Institut Escola Costa i Llobera

62 4. Espacios y políticas culturales de la emoción. Pedagogías de contacto y prácticas de experimentación feministas

Judit Vidiella

Casos de estudio

85 TRANSLAB – Amarika. Laboratorio pedagógico

95 Transductores MDE11. Pedagogías colectivas y escuelas en red

105 El Arte de la Tierra (Charca Suárez)

113 Rayuela de colorines + Recolector de deseos

121 Zona Intrusa 3

131 Alg-a Lab-Verbenas periféricas

139 Tan a prop, tan lluny. Imatges d'un recorregut

147 Add, Arte del Desplazamiento

157 PKTenteres y PKTexpreses

167 Trans_Art_Laboratori-Contexto educativo

177 Cartografiem-nos

187 Esta es una Plaza

195 REpensar Barcelona_REcuperar la ciudad

El Centro José Guerrero presentó en 2010 *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*, una publicación que daba cuenta del proyecto de investigación que condujo a la exposición homónima, la más ambiciosa y compleja iniciativa de la institución por lo que se refiere a su dimensión pedagógica. Como se subrayó entonces, el Centro José Guerrero siempre ha sido muy sensible y consciente de su valor formativo, como demuestran los distintos programas que viene realizando en este sentido, sancionados por la comunidad educativa. Por eso cuando Antonio Collados y Javier Rodrigo, coordinadores generales de *Transductores*, y visto el interés suscitado por el mismo, decidieron continuar con él una vez concluida la exposición, el Centro José Guerrero no dudó en mantener su apoyo al proyecto.

En esta segunda publicación se mantienen las líneas de investigación y los intentos de activación de iniciativas colectivas que articulan de manera flexible las prácticas artísticas, la intervención política y la educación, siempre enfocados a problemas sociales específicos que interpelan a grupos de trabajo interdisciplinar. Pero así como el primer libro abordaba la escena internacional, este se centra en el Estado español.

Los autores han intentado abarcar un conjunto de propuestas diversas tanto en cuanto a tipologías como a modos de producción. También se abarcan prácticas de diversos contextos geográficos, tanto de naturaleza urbana como periférica o rural. Entre todos, se proponen nuevos modelos de escuela y nuevos retos para la democracia y la pedagogía, además de constituir nuevas formas experimentales de trabajo en red entre diversas instituciones y actores sociales: artistas, educadores sociales, comunidades diversas, grupos de padres/madres, claustros, etc. Me complace especialmente subrayar que, junto a Baleares, Castilla-León, Cataluña, Galicia, Madrid, el País Vasco e incluso Medellín (Colombia), Andalucía esté representada con dos experiencias tenidas en nuestra provincia: las de Jun y Motril, precisamente alentadas en la primera etapa de *Transductores*.

Espero que su espíritu, que reactiva esta nueva publicación, siga inspirando iniciativas tan estimulantes.

Sebastián Pérez Ortiz
Presidente de la Diputación de Granada

TRANS
DUCTO
RES ///
LABORATORIO
DEL CANTON
DE VIC

TALLER Estrategias per treballar en el territori

Aquest taller està pensat en primera instància
per a treballadors i no pas directors socials i
educadors locals, que en algun
moment de la seva feina han de
enfrentar-se a la realitat del territori i
haver de treballar.

Objectius del taller

1- Reconèixer el paper i el rol.

2- Analitzar i comprendre l'estructura de poder
del territori i les relacions entre els actors.

3- Identificar les oportunitats i les limitacions
del territori.

4- Reconèixer i desenvolupar el treball.

1- Identificar el paper i el rol.

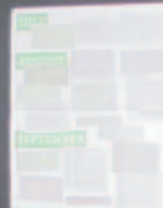
2- Analitzar i comprendre l'estructura de poder
del territori i les relacions entre els actors.

3- Identificar les oportunitats i les limitacions
del territori.

4- Reconèixer i desenvolupar el treball.



PEDAGOGICAL FACTOR
The Stockyard Institute +
22 Juliol - 22 S



Exemples
tallers

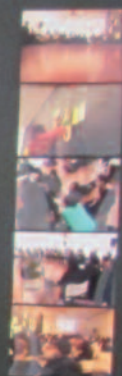
RY
- AREA
eiembre, 2007

ZONA INTRUSA 3

Oriol Fontdevila + La Fundación
Septiembre, 2009 - Gener. 2010

TRANSDUCTORES 09

Centro José Guerrero + UNIA arte y pensamiento
+ Aulabierta
2 Desembre - 14 Febrer. 2010



1.

DESPLIEGUES Y MULTIPLICACIONES DEL PROYECTO *TRANSDUCTORES*. PEDAGOGÍAS EN RED Y PRÁCTICAS INSTITUYENTES

Javier Rodrigo y Antonio Collados

1. Introducción. Origen y finalidad de esta publicación.

Transductores es un proyecto cultural que pretende investigar y activar iniciativas en las que se articulen de manera flexible las prácticas artísticas, la intervención política y la educación, a partir de la acción de colectivos interdisciplinarios. Su primer despliegue (años 2009 y 2010), consistió en una serie de seminarios y talleres, una exposición internacional de trece estudios de caso de pedagogías colectivas en el Centro José Guerrero acompañada de un seminario internacional y proyectos educativos; una publicación; un archivo móvil que contiene toda la exposición y finalmente un conjunto de proyectos descentralizados durante finales del 2009 y el año 2010. Estas iniciativas se diseñaron con grupos locales interdisciplinarios en diversas localizaciones de la provincia de Granada (Jun, Motrill, y Peligros).

Este libro es la continuación de este proyecto cultural y pedagógico, que surgió de una invitación del Centro José Guerrero a la plataforma *Aulabierta* a finales de 2008. En concreto, es la segunda parte de la investigación y archivo que iniciamos hace ya tres años, y que tuvo su primera publicación en el libro titulado *Transductores: pedagogías colectivas y políticas espaciales*. En aquella publicación recogimos una primera selección de casos de estudios internacionales investigados, así como tres textos de marcos de trabajo y uno de introducción y presentación del proyecto. El objetivo de este primer libro era dar a conocer los marcos teóricos y las problemáticas que podían asentar y contextualizar un proyecto como *Transductores*, y simultáneamente ofrecer una investigación a modo de fichas de estudio que trabajase las prácticas e iniciativas que se mostraban en el proyecto de forma rica y compleja.

Pasado un tiempo ya desde aquel primer proyecto nos propusimos trabajar, impulsados por el Centro Guerrero, en un nuevo ejercicio de investigación. Este proceso ha dado como resultado un segundo volumen, al que hemos denominado *Transductores: pedagogías en red y prácticas instituyentes*, el cual responde a dos intereses principales. En primer lugar, a la necesidad de continuar nuestra investigación de prácticas sobre pedagogías colectivas, focalizando esta vez la atención en el contexto estatal. En segundo lugar, este libro manifiesta nuestro interés por dar cuenta del desarrollo, continuidad y multiplicación del proyecto durante los años 2010 y 2011 a partir de la estructura generada en el año 2009. Aspectos todos ellos no incluidos en la primera publicación. Quisiéramos destacar que uno de los objetivos principales a la hora de concebir el proyecto *Transductores* fue abordarlo y representarlo como un mecanismo pedagógico y político, es decir, como un centro de recursos orgánico, que trascendiera el modelo de exposición "acompañada" con talleres. Por ello pensamos en la necesidad de generar ahora un segundo proyecto editorial donde poder incluir y relatar

los dispositivos y procesos diseñados y trabajados. Al mismo tiempo, detectamos que era interesante introducir la continuidad del proyecto en otros contextos, para dar cuenta de las múltiples direcciones y políticas que estábamos experimentando.

Como hemos señalado, la primera publicación recogió fundamentalmente proyectos de dimensión internacional, debido a la necesidad de aprender, archivar y dialogar con diversas iniciativas o colectivos, que abordaban la cuestión pedagógica y política de una forma compleja -nunca reduccionista-. Sin embargo, exceptuando el proyecto de *Aulagarden* (2007-2009), coordinado por FAAQ dentro del ensamblaje de acciones de *Aulabierta*, no incluimos en la primera publicación ningún estudio de caso estatal más. Por ello, la primera motivación para desarrollar esta investigación viene de la necesidad de enmarcar y representar también prácticas de carácter local y estatal que pueden dialogar y problematizar de manera crítica los cruces entre las prácticas culturales, las pedagogías y la intervención política con la misma complejidad que los casos internacionales investigados en la primera publicación.

El proyecto de investigación para esta edición viene acompañado por el subtítulo: *pedagogías en red y prácticas instituyentes*. Uno de los retos principales de esta segunda publicación, parte ya desde su origen de una preocupación por extender y hacer sostenibles los modos de producción colectiva como una cuestión pedagógica, entendiendo el modo en que los diversos colectivos e iniciativas generan una red de agentes donde se producen formas experimentales de ciudadanía y de acción política. A este saber operativo que acumulan los colectivos al trabajar con otros nodos es lo que hemos denominado *pedagogías en red*. Cada vez más nuestro trabajo práctico y de investigación se centra en entender cómo las pedagogías colectivas generan formas emergentes de redes ciudadanas, que plantean otros modos de intervención política a partir de una pedagogía crítica de lo público y un desborde constante de las disciplinas o saberes. Por ello, este libro pone énfasis en entender las pedagogías como redes, como trabajos políticos en red transdisciplinares (¿Son prácticas educativas, culturales, ecológicas, de trabajo social?). Este tipo de pedagogías se articulan por nodos y generan así nuevos espacios de institucionalidad. Por decirlo de otra forma, las iniciativas aquí recogidas muestran proyectos complejos de trabajo en red, que reinventan nuevas formas de ciudadanía ante un desgaste de los modos de trabajo de la sociedad civil y la eminente emergencia de la "sociedad política" (Chatterjee, 2008). Por ello estas prácticas de pedagogías suponen una repolitización del hacer ciudadano que usa maneras diversas, complejas y heterogéneas de incidir de forma múltiple en las estructuras sociales¹. En este sentido, hemos decidido remarcar aquí el

1. Tal como aclaramos en el último apartado de este texto, estas formas complejas requieren, modos complejos y heterogéneos de ser descritas, representadas y narradas. No pueden ser reducidas a una sola voz o discurso.

carácter instituyente y experimental de las prácticas pedagógicas², replanteando el trabajo en red de las pedagogías colectivas, como una posibilidad de *práctica instituyente*³. Así, nos gustaría destacar que el proyecto cultural y comisarial de *Transductores* fue diseñado no solo como una publicación recopilatoria de casos, desplegados también bajo un formato expositivo, sino más bien como un proyecto de trabajo en red que intentaba señalar los desbordes institucionales y las nuevas potencialidades políticas de trabajo que emergían tanto a través de las iniciativas investigadas como del mismo proyecto. Esta idea se traducía en *Transductores* en una apuesta por activar toda una serie de mecanismos, herramientas y recursos pedagógicos mucho antes de que se inaugurase la primera exposición en el Centro José Guerrero (1 de diciembre de 2009). El objetivo fue promover, a través de una batería de cursos, seminarios y talleres encadenados, la producción y desarrollo de proyectos prácticos de pedagogías colectivas en el territorio de la provincia de Granada. Paralelamente a estas políticas educativas, otro de los objetivos del proyecto era producir políticas de trabajo en red, que permitiesen al Centro José Guerrero desarrollar una línea de trabajo experimental y colaborativa con diversos centros educativos de la provincia de Granada. Con ello, queríamos repensar la complejidad del denominado "giro educativo"⁴, y plantear la generación de mecanismos y políticas reales de acción con la institución cultural que promovía *Transductores*. 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—.

En cuanto a la continuidad del proyecto, hemos podido comprobar cómo *Transductores* ha ido evolucionando por diversas líneas y despliegues que han ido retroalimentando el proyecto, a la par que nos han servido para

2. En este sentido puede verse una correlación genealógica del origen de la crítica institucional y la pedagogía en el texto de Jana Graham (2010), o en los modelos de sociología crítica y crítica institucional de pedagogos contemporáneos como Basil Bernstein, Tomas Popkewitz, Jennifer Gore o Julia Varela entre otros muchos.

3. Como práctica instituyente nos referimos a un conjunto de prácticas que se plantean como un "desbordamiento extradisciplinar" de la actividad social y productiva de las instituciones culturales, de modo que emergen otras formas de experimentar o producir nuevas institucionalidades (Transform, 2008). Estas prácticas van más allá de una dicotomía entre instituciones y movimientos sociales, generan instituciones monstruo, y permiten a partir de una noción de "poder constituyente" (Raunig, 2007) abrir otros ámbitos y potencialidades de producción cultural. Nos señalan pues *líneas de fuga* que "dispara[n] hacia configuraciones y agenciamientos inesperados entre sujetos, instituciones, colectivos, con un grado de visibilidad menor o más capilar" (Expósito, 2008: 23).

4. Remitimos a la referencia de Rogoff (2008), o al libro publicado por O'Neill y Willson (2010). En el Estado español tenemos la referencia de *Desacuerdos 6* (2011). Este giro subraya el creciente interés por prácticas educativas y formatos de producción de conocimientos dentro del ámbito de la producción cultural.

experimentar nuevas situaciones de producción y generación de conocimientos, además de ser una plataforma de aprendizaje muy productiva. El proyecto ha tenido diversas itinerancias y ha desarrollado investigación volcada en forma de textos, artículos y otros proyectos similares. Paralelamente, hemos intentando desarrollar y experimentar la posibilidad de mantener un seguimiento *on-line* de las distintas actividades y despliegues producidos o en los que *Transductores* estaba implicado, siempre a partir de crónicas, artículos de opinión y otros textos que dinamizaban la web (www.transductores.net) como otra herramienta del proyecto⁵. Finalmente, también hemos participado en conferencias, seminarios, jornadas, etcétera, entre los que destacan los talleres y espacios de aprendizaje dialógico que hemos impulsado en países diversos⁶.

A continuación explicamos detalladamente los principales desarrollos, itinerancias y multiplicadores⁷ del proyecto durante los años 2010 y 2011. Estas itinerancias las denominamos “despliegues”, para enfatizar el modo en que los mecanismos de investigación, talleres, exposición y materiales que el proyecto contiene se despliegan activamente en un territorio.

2. Proyectos descentralizados en la provincia de Granada. Multiplicadores 2010.

Una vez explicadas las motivaciones para generar esta publicación, describiremos la continuidad y desarrollo del proyecto a lo largo de estos dos últimos años, teniendo en cuenta que la información más detallada de los proyectos se encuentra en las fichas de las diversas multiplicaciones que incluimos más adelante. Así, hemos decidido resaltar aquellos aspectos y problemáticas con las que nos enfrentamos en el transcurso de cada nuevo diseño y despliegue del proyecto. Nuestra intención aquí es recuperar algunas de las experiencias y aprendizajes que vivimos a través de la continuidad del proyecto, experiencias que de algún modo han ido generando nuevas reflexiones y modificaciones con las que *Transductores* se ha ido nutriendo.

Durante los años 2009 y 2010, tuvimos la oportunidad de continuar el proyecto *Transductores* a partir de una red concatenada de acciones y seminarios, principalmente a través de lo que denominados como “proyectos descentralizados” de trabajo. Éstos fueron fruto de los debates y prácticas generadas dentro del seminario “Pedagogías culturales. Prácticas colaborativas y aprendizajes en red” (2 al 23 de marzo de 2009), continuados a través del seminario-taller formativo para profesores “Proyectos de

5. Todo este material ha sido publicado en el blog del proyecto: <http://transductores.net/blog>

6. En un capítulo específico de este texto explicamos los marcos de estos talleres.

7. Como “multiplicadores” entendemos, en el caso del trabajo en Granada, los tres proyectos de pedagogías colectivas que se desarrollaron en 2010 bajo nuestro seguimiento, y los otros contextos, acciones y proyectos que han permanecido de forma autónoma.

trabajo en cultura visual y pedagogía cultural” (17 al 25 de noviembre de 2009).

La práctica dentro de estos seminarios y talleres intentó resolverse atendiendo a marcos específicos de trabajo ya activos en la ciudad y provincia de Granada. Algunos de los agentes vinculados a estos marcos entraron a dialogar dentro de grupos interdisciplinares, formados por los participantes en los talleres, lo que dio como resultado un cuestionamiento de sus prácticas, replanteó su trabajo cotidiano y generó nuevos diseños de procesos factibles de aplicar y desarrollar en sus contextos a lo largo de todo el 2010. Para acompañar y enriquecer el trabajo de taller, se invitaron a diversos colectivos, profesionales y expertos en aquellos temas que atravesaban los marcos conceptuales y objetivos de cada actividad. Con ello, intentábamos que proveyesen de ejemplos y enriquecieran los diálogos con el contexto local. En el primer seminario, celebrado en la Facultad de Bellas Artes de Granada, estuvieron invitados diversos agentes y profesionales del campo de las prácticas colaborativas y políticas culturales (Aida Sánchez de Serdio), comisariado independiente (Virginia Villaplana y Montse Romani) y procesos de pedagogías colectivas y proyectos de mediación cultural (Sinapsis y LaFundició). En el segundo, negociamos la colaboración del Centro del Profesorado de Granada (CEP), quienes nos ayudaron a convocar al profesorado de la provincia y cedieron sus espacios para desarrollar un proceso formativo que diseñamos junto con LaFundició. En este curso destacamos la oportunidad que tuvimos de crear grupos de trabajo interdisciplinares y de potenciar colaboraciones entre profesores y otros profesionales, generando prácticas sobre el espacio público.

En cada taller, los grupos trabajaron con herramientas propias de la investigación-acción y la labor de educación popular como los sociogramas, mapas conceptuales, cronograma de acciones o el trabajo con temas generadores. En estos talleres, además, 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. Estas metodologías nos servían para comprobar la efectividad de los materiales y recursos compilados, 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.

Finalmente, con la inauguración de la exposición en diciembre de 2009 tuvo lugar el seminario internacional organizado por UNIA arteypensamiento y el Centro José Guerrero “Negociaciones culturales. Articulaciones de las pedagogías colectivas y las políticas espaciales” (2 al 4 de diciembre de 2009)⁸. Estas jornadas se dividieron en dos bloques de

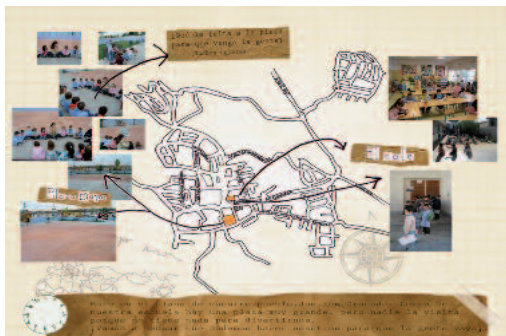
8. Crónica del taller en: http://ayp.unia.es/index.php?option=com_content&task=view&id=663

trabajo interrelacionados. Por la mañana, desarrollamos un taller denominado “Cartografía potencial de pedagogías colectivas”, en el que participaron, de manera retribuida, grupos o colectivos (un total de veinte iniciativas del Estado español) que trabajaban de formas muy diferentes e incluso heterogéneas alrededor de las pedagogías colectivas. El trabajo en el taller se centró en la generación de una cartografía de prácticas, agentes, relaciones y elementos de trabajo, que de algún modo permitieran dibujar el campo de acción de estas prácticas y la diversidad de sus propuestas. Esta cartografía se mantuvo disponible en una pared del centro de recursos habilitado en el Centro José Guerrero durante la exposición, un espacio que sirvió como lugar de consulta y realización de talleres, visitas y otros eventos tanto a *Transductores* como a otras actividades del museo y colectivos de la ciudad. Durante el desarrollo del taller se generaron grupos de trabajo en los que se discutieron las herramientas y elementos de trabajo político de cada práctica. Mediante puestas en común, pudimos asistir a discusiones sobre algunos temas de importancia, como por ejemplo, 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. Por las tardes se generó un programa de conferencias en el que participaron representantes de algunos de los grupos mostrados en la exposición en diálogo con iniciativas estatales. Muchos de los grupos internacionales invitados a las jornadas decidieron involucrarse en las sesiones de trabajo de las mañanas, lo que generó una situación de debate e intercambio muy interesante y productiva. Durante la exposición se diseñaron y llevaron a cabo dos tipos de talleres escolares, para primaria y secundaria, que usaron el espacio del centro de recursos, generando materiales relacionados con la exposición que se podían exponer 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 subjetivos⁹.

Fruto de estas acciones en cadena, pudimos diseñar tres propuestas de trabajo, que se iniciaron ya a finales de 2009, dos de las cuales están incluidas en esta publicación. El primero fue el proyecto experimental *Retroalimentación* en la localidad granadina de Peligros, que pretendía generar un proceso de investigación de memoria y cultura de la comida local, a partir de un archivo y la puesta en marcha de huertos comunitarios intergeneracionales. El segundo, fue el trabajo *Rayuela de colorines + Recolector de deseos* en el municipio de Jun, articulado en dos fases diferentes sobre un proceso de democracia directa para el diseño de un espacio público: una céntrica plaza de este pueblo. Primero a partir de un proyecto educativo con una escuela, como iniciativa detonante, y después a partir de un programa de participación ciudadana. En tercer lugar se

9. Ver fotografías y vídeo del proyecto:

<http://www.flickr.com/photos/transductores/sets/72157623357144800/>



Seminario-taller *Pedagogías culturales. Prácticas colaborativas y aprendizajes en red*. Centro José Guerrero y Universidad de Granada. Del 2 al 23 de marzo de 2009.

Seminario formativo para profesorado *Proyectos de trabajo en cultura visual y pedagogía cultural*. Centro José Guerrero y CEP Granada. Del 17 al 25 de Noviembre de 2009.

Sesiones de taller dentro del Seminario dialógico internacional *Negociaciones culturales. Articulaciones de las pedagogías colectivas y las políticas espaciales*. UNIA arte y pensamiento y Centro José Guerrero. Del 2 al 4 de Diciembre de 2009.

Mapa de situación de la plaza y la escuela en el pueblo de Jun. Material desarrollado por el equipo del proyecto *Rayuela de Colorines* de Jun. Diciembre de 2009.

generó el proyecto *El Arte de la Tierra* en colaboración con la Escuela de Artes y Oficios de Motril, investigando y generando formas de trabajo colaborativo para la protección de la Charca Suárez, a partir de diversas exposiciones, intervenciones y propuestas de diseño para el espacio.

Este proceso de trabajo nos sirvió para experimentar un modelo de pedagogías en red, que no intentaba tanto verter los contenidos de *Transductores* sobre grupos de profesores o escolares, como generar —a través de estos seminarios— diseños colaborativos junto a grupos de estudiantes, profesores y otros profesionales, con el fin de promover proyectos y situaciones de aprendizaje dialógico. En este sentido, nuestro trabajo como plataforma impulsora de estos proyectos continuó durante todo 2010, incidiendo especialmente en la construcción de grupos de trabajo, en los modos de colaboración sostenibles de los proyectos dentro de sus entornos y sobre todo en avanzar modelos de difusión pedagógica, es decir, en la producción de materiales para comunicar los proyectos y sus esquemas de trabajo. Este modelo responde a un principio de corresponsabilidad de trabajo colaborativo entre el museo y las redes (en este caso los centros educativos implicados), por el cual no se busca tanto un mecenazgo o promoción de un servicio externo para la realización de actividades; más bien, se intenta buscar una colaboración productiva mediante la dotación e intercambio de recursos, y un seguimiento y trabajo en red de los procesos, más que la producción de un encargo externo. En nuestros días, es muy común la política de externalización de servicios, pero esto realmente no genera transformación institucional interna al museo, y mucho menos cambios en sus políticas institucionales. En muchas ocasiones se trata de una estrategia que mantiene una distancia confortable en las instituciones, ya que el motor de esta tercerización es precisamente un tercer elemento que hace de puente, y que en numerosas ocasiones termina precarizando su posición y trabajo. En nuestro caso, en coherencia con el proyecto cultural del Centro José Guerrero, la apuesta por una producción cualitativa y una línea de trabajo a largo plazo (seminarios y proyectos descentralizados en la provincia) fue un elemento muy importante para generar este trabajo en red y poder movernos dentro de la tensión entre un servicio externo y la transformación institucional, más allá de lo que sería un simple encargo¹⁰.

3. Pedagogías colectivas en red. Primer despliegue, 2010.

A finales del año 2010, recibimos la invitación para desplegar *Transductores* en AcVic, centro de arte contemporáneo de Vic. En esta ocasión optamos por re-escalar el proyecto, presentando menos casos de estudio (*AREA Chicago*, *Aulagarden* de Granada y atelier d'architecture autogéré de París).

10. Este aspecto lo profundizaremos y matizaremos en el ejemplo del trabajo en el Museo de Antioquia a través de nuestra participación en el *Encuentro Internacional MDE11*. También se puede consultar la ficha al respecto.



Centro de recursos y espacio para actividades de *Transductores*. *Pedagogías colectivas en red*. ACVic. Centre d'Arts Contemporànies. Del 1 de octubre al 28 de Noviembre de 2010.

Taller *Estrategias para trabajar en el territorio*. *Transductores*. *Pedagogías colectivas en red*. ACVic. Centre d'Arts Contemporànies. Noviembre 2010.

Partiendo de la condición de activar pedagógicamente el archivo de casos de *Transductores* allá donde se muestra, propusimos un taller denominado "Estrategias para trabajar el territorio" (16, 17, 23 y 25 de noviembre de 2010) diseñado junto a LaFundició, a partir de la misma necesidad del AcVic de generar procesos participativos con el tejido social de Vic. Así se produjeron dos espacios de trabajo: un área expositiva y un centro de recursos. Este último presentaba diversas publicaciones vinculadas a los marcos conceptuales de *Transductores*, un programa de vídeos y una gran pizarra que incluía inicialmente experiencias de otros talleres y exposiciones pedagógicas. Esta pizarra sirvió, a lo largo del taller, como área de trabajo y memoria, y fue modificándose y completándose a lo largo del tiempo.

Este primer experimento de despliegue nos sirvió para experimentar otros modos de presentar el proyecto al centrarnos en un área de trabajo específica. El espacio de talleres y actividades ganó más peso en relación a la parte expositiva (de hecho la distribución de espacios fue equitativa en Vic). Esta primera itinerancia sirvió para generar un taller de intercambio de conocimientos y metodologías participativas entre diversos agentes e instituciones, tanto de Vic como del contexto catalán. El objetivo fue reunir a una serie de agentes y colectivos relacionados con la ciudad o el territorio, activos de antemano, con los que poder compartir modos de trabajo para generar proyectos colectivos. Para tal propósito, invitamos en primer lugar a algunos agentes a presentarnos sus experiencias y saberes. A partir de ahí, detectamos líneas de trabajo y problemáticas que trabajar en el taller, para dialogar y debatir estas áreas como tensiones en nuestros proyectos o iniciativas (tanto de los proyectos de *Transductores* como los de LaFundició). Finalmente se diseñaron, por grupos interdisciplinares, y a modo de pre-proyecto, tres iniciativas diferentes que intentaban responder a cómo trabajar de forma orgánica y en red con el territorio¹¹.

Teniendo en cuenta las limitaciones y potencialidades de este primer despliegue, nos dimos cuenta de nuevos retos o necesidades del proyecto. ¿Cómo generar equipos de trabajo locales? ¿Cómo abrir la gestión y política del proyecto a las redes sociales por medio de estrategias que no solo se redujesen a un taller, a partir de necesidades específicas de las instituciones? ¿Cómo permeabilizar la idea de "laboratorio pedagógico" a todo el dispositivo expositivo sin generar una dicotomía? Con estas cuestiones afrontamos los proyectos del siguiente año.

4. TRANS LAB, una experiencia de laboratorio de ciudadanía. Segundo despliegue, 2011.

A finales del año 2010, recibimos la invitación por parte del consejo del *Proyecto Amarika* de diseñar un nuevo despliegue de *Transductores* en este

11. Todo este proceso se narra con más detalle en el blog de *Transductores*.

espacio de "*práctica instituyente*"¹². Esta invitación supuso 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. En primer lugar es importante señalar que la invitación de Amarika se debe a una situación institucional específica. El *Proyecto Amarika* se basa en el funcionamiento de una asamblea ciudadana para la gestión de parte del presupuesto público dedicado a cultura de la Diputación Foral de Álava. Nuestra aportación, de algún modo, pretendió dar a conocer y activar otros modelos de prácticas colaborativas, que si bien tienen en cuenta la cuestión de la producción cultural, apuntan formatos experimentales de pedagogías y trabajo en red con colectivos de formas complejas. Bajo esta consigna optamos por entender que precisamente el espacio de trabajo institucional de *Transductores* en este emplazamiento debería centrarse en abrir vías alternativas de colaboración con colectivos del tercer sector o la ciudadanía, y de algún modo generar trabajos colectivos que aporten otras vías de producir relaciones en el *Proyecto Amarika*. Es por ello por lo que, junto con el equipo de trabajo, denominamos al proyecto *TRANS LAB-Amarika. Laboratorio pedagógico* (marzo-mayo de 2011). En segundo lugar, para poder generar un laboratorio localizado, decidimos coordinarnos en un grupo de diseño que incluyera a expertos locales. En este caso se armó este grupo con Txelu Balboa, como miembro de Amarika y de ColaBoraBora, y con Ainhoa Garagalza, mediadora local del proyecto, y activista sociocultural local participante en la *Plataforma Amanda y Munduko Arrozak*. Ambos conformaban dos perfiles que cubrían el campo de la producción local en cultura, trabajo social y comunitario, y otras formas de participación ciudadana.

El trabajo de *TRANS LAB* supuso un aprendizaje intensivo en diversos aspectos, al mismo tiempo que una plataforma para experimentar nuevos modos de trabajo¹³. Su gestión fue lenta e invisible, ya que el equipo coordinador local estuvo casi dos meses armando un grupo motor heterogéneo de prácticas, iniciativas y personas, que apostaron por participar en el taller de inicio, y además autogestionaron el espacio y las diversas actividades que se llevaron a cabo. La experiencia de esta iniciativa fue muy estimulante, por cuanto pudimos en primer lugar trabajar con tiempos invisibles y ralentizados, en segundo lugar hacer de los intangibles del trabajo en red la materia prima sobre la que ir componiendo el proyecto y finalmente generar espacios de autoaprendizaje entre las redes. Estos logros fueron debidos en parte a que la misión de *TRANS LAB* no era tanto producir nuevos proyectos, como redimensionarlos y ponerlos en contacto para generar sinergias. Al mismo tiempo, optamos por generar un diseño

12. Tal como se apuntaba en el artículo de Arturo Rodríguez (2011), en respuesta al cierre del proyecto.

13. En la ficha del proyecto se pueden leer con más detalle los tiempos y equipos que constituyeron el proyecto.



Presentación del grupo motor que activa *TRANS LAB-Amarika*. Sala América. 1 de Abril de 2011.

Paneles intervenidos con sociogramas configurando el espacio del *TRANS LAB* en Sala América. 7 de Abril de 2011.

híbrido entre taller, espacio de producción y exposición, de modo que mostramos sólo tres estudios de caso (AREA de Chicago, CUP de Nueva York y atelier d'architecture autogéré de París). Se diseñó una estructura modular que permitía intercambiar la muestra de materiales del archivo con los resultados del taller. Esto se hacía a partir de nueve tabloncillos pintados de colores (que mostraban los casos), y otros doce a modo de pizarras, que permitían crear relaciones y combinaciones entre materiales de trabajo local. Con este proceso generamos un espacio en continua mutación y evolución, donde los documentos del trabajo local resultante se intercalaban e hibridaban con el material expuesto. Todo este proceso experimental sirvió, primero, para percatarnos de la necesidad de políticas de afecto, con la presencia de nuestros cuerpos como una pedagogía de contacto (Vidiella, 2009); y segundo, para despejarnos de los proyectos internacionales como objetos o contenidos, y potenciar los saberes y redes locales generadas. Sobre todo a partir de las discusiones y experiencias de trabajo, empezamos a repensarnos en términos de decrecimiento cultural, en cuanto a la gestión, impacto local, tiempos, ritmos y sinergias necesarios para la sostenibilidad de proyectos culturales y educativos. Así, el catering y la comida fueron suministrados por una cooperativa de consumo agroecológico de la ciudad, se trabajó con pocas entidades pero intentando respetar los tiempos y espacios propios, se generaron dinámicas de grupos muy pequeños. Durante un mes y medio el grupo motor de trabajo autogestionó las actividades, tanto de intercambio de aprendizajes como de diversas acciones propias de cada iniciativa. Como evento final generamos unas jornadas con el grupo motor, para las cuales se eliminó del espacio la exhibición de los proyectos internacionales, y se presentó solo con los materiales producidos durante todo el proceso de trabajo en *TRANS LAB* y en las mismas jornadas. Al final del proyecto los tabloncillos y pizarras fueron distribuidos por las entidades participantes para que pudieran darle una futura re-utilización.

Quizás el aprendizaje más interesante por nuestra parte se fundamentó en la necesidad de generar otros tiempos y espacios de relación no heteronormativos, es decir, no marcados por la lógica de producción de gestión cultural o diseño de exposiciones, que establece el tiempo de producción disociado del tiempo de mediación/educación, como dos procesos de trabajo y discursos separados en la institución. El de producción, en términos generales, es siempre atribuible a la labor innovadora del comisario o trabajador cultural; mientras que el de educación, menospreciado en la labor de cuidado, repetición o simplificación de los discursos, es personalizado en la figura del educador o educadora de sala¹⁴. Gracias a esta experiencia, pudimos comprender la necesidad de llevar al unísono la gestión de los tiempos educativos y de

14. Cuestión esta que nos remite a los tiempos y espacios *queer* del texto de Judit Vidiella para esta publicación, donde se deconstruyen las categorías normativizadoras del tiempo y el movimiento como algo natural.

producción cultural, y generar redes de trabajo y relaciones híbridas entre comisariado, educación y trabajo en red. Esta experiencia nos ayudó a repensar el necesario equilibrio y diálogo, tal como propone Carmen Mörsch (2011), entre las labores y tiempos de reproducción, propios del mundo de los educadores y educadoras, y los de producción, propios del mundo de los artistas/innovadores culturales. Esta noción de trabajo en políticas culturales tendría en cuenta los límites de la crítica institucional, no como un discurso sobre las prácticas y límites de la institución y sus posibles antagonismos externos, sino también como un escenario de tensiones discursivas y complejidades internas, resultantes de esta tensión entre producción y reproducción. Entre lo efectivo y lo afectivo, entre lo comisarial y lo educativo. Entre espacios y tiempos diferentes de experiencia, conocimientos y trabajo en grupo. Es decir, entre ritmos y epistemologías diversas.

5. Escuelas en red en Medellín. Tercer despliegue, 2011.

Entre septiembre y diciembre de 2011, *Transductores* tuvo un nuevo despliegue, esta vez dentro del encuentro internacional MDE11¹⁵, celebrado en Medellín (Colombia) bajo el título “Enseñar y aprender. Lugares de conocimiento del arte”. La participación en el encuentro nos sirvió de nuevo para establecer una colaboración y alianza con un grupo de trabajo o programa local.

A la invitación del MDE11 para trabajar con algún barrio o entidad educativa de la ciudad, respondimos con la propuesta de colaborar con el equipo educativo del Museo de Antioquia (institución anfitriona del evento), a partir de su programa formativo para docentes CREA, una red de trabajo pedagógico consolidada que el mismo museo ya poseía. Una red invisible a primera vista, pero que configuraba una plataforma de trabajo muy activa, que vinculaba a muchos centros educativos de la ciudad. En este caso, nuestro trabajo se volcó en diseñar, junto con el equipo educativo del museo, un programa cultural y educativo a largo plazo, teniendo en cuenta siempre que este equipo era fundamental para el trabajo de cultivo y cuidado de una futura red de colaboración.

Desde esta perspectiva, el proyecto se consolidó a partir de un trabajo de escucha activa y diseño de un proyecto formativo de intercambios y generación de redes de colaboración entre diversas escuelas y centros educativos. Para activar este proceso, desarrollamos un primer trabajo de campo en Medellín visitando unos quince centros educativos (también espacios universitarios) durante ocho días del mes de marzo de 2011. Tras este contacto previo, el proceso de trabajo articulador se generó a partir de un campamento pedagógico (18-22 de agosto) donde estuvimos

15. Para más información del proyecto: www.mdell1.org; y en la sección del MDE11 de la web de *Transductores* se puede seguir todo el proceso de trabajo, los materiales producidos y el video de evaluación.

acompañados de unos cuarenta docentes de diferentes centros educativos. Con esta comunidad docente, convivimos y generamos una relación directa y sin ningún tipo de mediación, más allá de la que el día a día fue construyendo. El choque cultural, la necesidad de compartir un mismo espacio y el "estar juntos", tanto con el profesorado como con parte del equipo educativo del museo, nos ayudó a repensarnos y a plantear la necesidad de pedagogías de contacto y espacios compartidos. Es decir, otro tipo de pedagogías y experiencias que no pasen por la racionalidad o la comunicación dialógica¹⁶. Al mismo tiempo, consideramos importante la estrecha colaboración que mantuvimos con el equipo educativo del museo, reconocido como productor de conocimiento y portavoz de experiencia, como un *socio y amigo crítico* (Mörsch, 2009). Toda la negociación y colaboración con el equipo educativo ayudó a repensar las complejidades del denominado *giro educativo*, y la forma de incorporar dinámicas propias de los profesionales de la educación en proyectos culturales, de modo que la práctica instituyente también pueda ser concebida desde dentro de espacios que den cabida a los departamentos educativos de los museos. Estos son lugares, por otro lado, muy dados a la reflexión sobre la experiencia educativa, la dimensión pública de la cultura y sus tensiones con los diversos públicos, y normalmente se estructuran por el cuidado y el trabajo en equipo. En muchas ocasiones en este tipo de prácticas los educadores y educadoras de museos u otros mediadores simplemente no son reconocidos. Si son tenidos en cuenta, es como asistentes de producción o para mediar la exposición una vez que está instalada. Sin embargo, nunca aparecen como un *otro* con un saber y un modo de hacer contextual, esto es, como un experto local. Sus saberes suponen una disrupción en los ritmos y epistemologías de la producción cultural, y son percibidos de algún modo como lo abyecto dentro del saber profesional del museo (Sánchez de Serdio y López, 2011), ese otro afectivo, precarizado y con saberes minorizados o subyugados por la institución.

6. Talleres, seminarios y acciones pedagógicas: desplegando otros espacios de aprendizajes colectivos.

No queremos finalizar la descripción de la evolución del proyecto sin antes remarcar una dimensión que en el proyecto se ha activado constantemente, como es el trabajo estructural de seminarios, talleres y otras acciones de conocimiento colectivo. Estas herramientas han sido fundamentales en la construcción articulada de *Transductores* desde la dimensión pedagógica y la cultural, no como dos esferas separadas, sino

16. En este sentido invitamos a leer el texto escrito por el profesor Bernardo Bustamante junto con el equipo de *Transductores* titulado "El campamento pedagógico de *Transductores*. Una metodología de transformaciones". Disponible online en: http://mdell.org/?page_id=1529. También pueden consultarse los textos que fuimos generando de la crónica del campamento en la web de *Transductores*.



Grupos de trabajo dentro del *Campamento Pedagógico* celebrado en el corregimiento de Santa Elena, Medellín. 20 de Agosto de 2011.

Evaluación final del *Campamento Pedagógico* por todos los participantes. 22 de Agosto del 2011.

Imagen de la puesta en común de un trabajo colectivo sobre un sociograma del proyecto *Chepeclenas*. Taller *Pedagogías colectivas y trabajo en red*. San José, Costa Rica. Agosto 2011.

como espacios de diferencia productiva. En este apartado queremos enfatizar el trabajo interno de los talleres, es decir explicar las metodologías de trabajo con grupos, y las líneas pragmáticas que también han marcado el modo de trabajo con grupos diversos, y que han posibilitado el trabajo en red. Para dar cuenta de esta experiencia, hemos desarrollado la escritura de crónicas continuas de los procesos de trabajo de los talleres generados dentro del marco de *Transductores*¹⁷. Estos relatos actúan a modo de conocimiento abierto, ya que explican los procesos de trabajo y comunican nuestro saber pedagógico. Así, los talleres han ido ganando cada vez más peso como elementos motores de la acción de *Transductores* en estos dos últimos años, de modo que gracias a un aprendizaje continuo hemos podido poner a prueba herramientas y recursos del archivo para generar micro-laboratorios de aprendizaje colectivos. A modo de síntesis, nos gustaría destacar una serie de elementos de sistematización que constituyen ideas de partida para los talleres y que, más que un paradigma, nos sirven como arquitectura base de la política de nuestra metodología de trabajo. Estos son:

- *La escucha activa*: escuchar lo que no se quiere oír, generar modos en los que se puedan incluir las disidencias y resistencias, o incluso posiciones que queden fuera del marco de nuestros modos de relación y diálogo.

- *La economía de la generosidad*: cuanto más se da al grupo, más se recibe a cambio, y viceversa. Este modelo nos sirve para hacer viable el tiempo y la gestión del trabajo desde una redistribución de los tiempos, entendiendo que el común del cuerpo colectivo del trabajo se articula con el individuo de forma rica y compleja cuando se trabajan modelos de generosidad recíprocos: entre el grupo y el individuo, y viceversa.

- *El trabajo con la materia oscura*¹⁸, que consiste precisamente en trabajar con lo que surja entremedias, lo no perceptible o los procesos invisibles e interacciones de actores que son capitales en los proyectos, pero que normalmente no salen a la luz. Entendemos la materia oscura como esa fuerza invisible e indetectable que configura y estructura las relaciones y la gestión de muchos de los proyectos.

- *Las microasesorías*, entendidas aquí como un modelo de intercambio horizontal de expertizajes entre diversas personas, que promueven el tránsito de conocimientos y la discusión sobre una realidad concreta, a partir de un caso o escenario que alguien pone sobre la mesa. Este tipo de acercamiento colectivo evita una clase magistral o ilustración por parte de un experto académico o agente externo (en estos casos nosotros) y propone situaciones de aprendizaje colaborativo a partir de diversos conocimientos y recursos.

17. Estas crónicas están disponibles en el blog de Transductores: <http://transductores.net/blog>

18. Este tema lo detallamos en el siguiente capítulo en relación al trabajo de análisis de las diversas iniciativas contenidas en esta publicación.

Las experiencias de trabajo en estos laboratorios pedagógicos, en muchas ocasiones, se han fundamentado en usar herramientas de la Investigación-Acción-Participativa, pero de manera poco ortodoxa. Podríamos decir que han funcionado casi como ensayos de una serie de herramientas o útiles con los que proveer a los grupos de recursos para repensar y representar colectivamente sus proyectos. Entendiendo que en estas acciones se encontraba una fuerte componente de pedagogías colectivas, al trabajarlas en grupos y con personas de perfiles muy diversos (artistas, investigadores, educadores sociales, arquitectos, urbanistas, etcétera), consideramos que en estas experiencias llevadas a cabo la pedagogía también es la política de repensarnos conjuntamente y abrir nuestros proyectos a otras personas diferentes.

En la mayoría de estos talleres hemos usado la herramienta del sociograma, como estrategia o recurso a la hora de enfocar las complejidades del trabajo colectivo y en red. Esta herramienta nos ha sido útil en muchos y variados aspectos, por lo que nos gustaría presentar algunos de los aprendizajes realizados.

En primer lugar, la dinámica de generar un sociograma en grupo nos obliga a establecer una forma compleja y distanciada de aproximarnos a los proyectos. Aquí no afrontamos un proyecto por sus objetivos o contenidos. Es decir, no importa en un primer momento si el proyecto es bien intencionado o tiene objetivos muy nobles, ya que de inicio el análisis mediante sociogramas nos obliga a desprendernos de una visión técnica muy ligada a los objetivos de los proyectos. Hemos notado en nuestras experiencias que este proceso no es fácil. Puede ser porque, por un lado, supone mantener una distancia crítica o extrañamiento sobre los proyectos, y enfocarlos desde la perspectiva de un grupo. Además, por otro lado, estamos muy acostumbrados a diseñar y proyectar desde las lógicas de objetivos, contenidos y grupos meta (*target group*). Buscamos en estas lógicas una efectividad y unos resultados inmediatos. Esta forma de abordar el diseño muchas veces no tiene nada que ver con la realidad; por ello, complejizar este tipo de gestión de proyectos con las relaciones de poder y las diversas posiciones que tienen los agentes en un proyecto resulta complicado y costoso, incluso violento de algún modo. Se trata de desprenderse de la carcasa de gestión vertical o tecnificada de los proyectos, y entrar en las aguas oscuras de las contradicciones y complejidades de la realidad. El grupo Ala Plástica nos enseñó en su momento que ellos no usan el término “proyecto”. No lo hacen como un posicionamiento en contra de las epistemologías centroeuropeas, en las que la proyección (proyectar) sobre algo se realiza siempre desde arriba, demarcando además un fin ya preconcebido. Ala Plástica utiliza en cambio el término “iniciativas”, que se generan como rizomas, sin a veces tener metas muy específicas, ya que estas se construyen colectivamente al iniciar el trabajo y durante su desarrollo¹⁹.

19. Consultar la ficha de Ala Plástica en la primera publicación de Transductores.

En segundo lugar, está la entrada al juego de las relaciones de poder en los proyectos. Un juego intangible, inmanente, estrechamente relacionado con las políticas reales donde se juegan las batallas más difíciles de la sostenibilidad y políticas de afecto en las experiencias o iniciativas. Los proyectos también son la suma de actores, relaciones de poder y contradicciones en un escenario específico (tiempo y espacio real de interacción). Por ello, el sociograma nos fuerza a entrar en estas lógicas, y no solo vislumbrar escenarios ideales, posiciones supuestamente simétricas o relaciones horizontales. Más bien, todo lo contrario: nos indica las relaciones de poder y posiciones de los actores/agentes sociales implicados. Con ello vemos las redes que generan como espacios precarios, como lugares inestables que en sus diversas articulaciones y ensamblajes (Latour, 2008) generan nuevas relaciones y contradicciones. Lo difícil es aceptar la contradicción propia del proyecto como lugar de aprendizaje, con los afectos y relaciones como material con el que hacer políticas y aprender de ellos.

Y en tercer lugar, está el trabajo con las relaciones de poder dentro de las mismas normas del sociograma como dispositivo de trabajo en grupo. Usar el sociograma no quiere decir que esta estrategia o herramienta no responda a relaciones de poder. Muchas veces las metodologías o dinámicas del grupo no evidencian relaciones de poder sutiles, ocultas o difíciles de percibir, que naturalizan los dispositivos de autoridad (Freeman, 1972). Con ello, generar una aproximación desde el lado oscuro de los proyectos supone asumir roles, ver distancias y relaciones de poder reales en la misma dinámica. Puede ser que la gestión crítica tenga que ver más con este tipo de políticas relacionales, y no solo con la consecución de resultados y objetivos. La gestión política en estos parámetros quizás tenga sentido como lucha por recuperar bajo un mismo paraguas las diferencias en las diversas posiciones de actores, como una tensión irresoluble e imposible de disolver, y con ello, repensar las relaciones de estos actores como algo en constante tensión, que no disolución o consenso formal. De este modo, la gestión real sería precisamente articular y aprender de estas relaciones y posiciones.

7. Estructura del libro: Justificación, problemáticas abiertas y líneas de trabajo.

Teniendo en cuenta la línea de trabajo construida en la primera publicación y a partir del desarrollo de *Transductores* en estos dos últimos años, este segundo libro responde a una arquitectura similar en sus contenidos. En una primera parte encontramos tres textos teóricos que nos insertan otros marcos desde donde repensar las prácticas pedagógicas y políticas. En una segunda parte introducimos trece estudios de caso organizados en dos tipologías: una selección de los casos generados por el

propio proyecto *Transductores*, complementados con una serie de prácticas estatales investigadas y que ya hemos ido introduciendo —a modo de estudio de caso— en algunos de nuestros seminarios y talleres. A continuación explicamos con más detalle esta estructura, al tiempo que incluimos algunas notas de cómo entendemos que dialogan las nuevas aportaciones con los procesos de aprendizaje y retos del proyecto.

Los tres textos teóricos incluidos en la **primera parte** han sido negociados con sus autores con la intención de introducir en nuestro trabajo algunas dimensiones críticas que consideramos importante incorporar. Esto nos permitía abrir y pensar algunas de las nuevas problemáticas discursivas y prácticas que hemos ido experimentando durante el transcurso del proyecto, sobre todo cuando nos enfrentábamos a situaciones de trabajo colectivo inéditas dentro del mismo. Con esta intención, el primer cuerpo de textos de esta publicación se ensambla mediante unas aportaciones que apuntan en tres direcciones distintas. Primero, **Carmen Mörsch** nos plantea las líneas discursivas y tensiones que existen cuando se establecen proyectos de colaboración entre centros culturales y educativos y/o iniciativas de producción cultural autónoma, desde los discursos críticos y transformativos de educación en museos y centros de arte. Con ello, nos invita a replantear cuáles son las dimensiones problemáticas del denominado "giro educativo", y cuáles son las nuevas tensiones y complejidades que se abren en estas políticas culturales. Este texto nos ayuda a repensar la complejidad de las pedagogías como prácticas críticas, a la par que sitúa nociones sobre políticas educativas y culturales como discursos en tensión, asuntos que de algún modo han atravesado la práctica del proyecto dentro de las diversas instituciones culturales donde se ha desarrollado.

La cuestión de las políticas y pedagogías colectivas es revisada a partir de posicionamientos trans-feministas-*queer* y poscoloniales en el texto de **Judit Vidiella**. La autora nos invita a repensar el potencial político y pedagógico de las pedagogías de contacto y los espacios experimentales feministas, a la par que revisa conceptos como políticas, cuerpo y espacio para poder generar otros modos de hacer y generar procesos colaborativos a partir de los efectos y afectos performativos de la materialidad. Bajo esta aproximación podemos repensar qué papel tienen los cuerpos, las identidades, la materialidad y los afectos en los modos de trabajo colectivo y sus implicaciones políticas. Todas estas cuestiones nos preocupan cada vez más en un proyecto como el de *Transductores*, en el que siempre se lidia con la gestión de cuerpos y colectivos en talleres, en espacios y tiempos diversos y complejos, y con instituciones y grupos heterogéneos que entran a participar por motivos muy distintos.

Finalmente, esta primera sección se cierra con una diálogo entre profesores de dos cooperativas de enseñanza, **Enric Villaplanta** y **Rosa Artigal**. Comparten una conversación sobre el origen y modelo de organización

político de estas cooperativas, así como los retos y tensiones de las políticas educativas hoy en día. En este diálogo podemos entrever las dificultades, estrategias y aprendizajes que el mundo educativo lleva desarrollando con modelos de trabajo colaborativo dentro de las denominadas escuelas activas, donde éstas se plantean como esferas públicas y espacios de ciudadanía activa.

Como vemos, de algún modo estas tres áreas responden, por una parte, al hallazgo de algunos puntos ciegos en la primera publicación, y por otra, a problemáticas que hemos vivenciado en la misma gestión del proyecto, cuando intentábamos abrirlo, cogestionarlo y diseñar mecanismos para la colectivización y colaboración en otros contextos y con otros colectivos. Las líneas o tensiones discursivas que señalan estos textos, como los encuentros y distancias entre las instituciones culturales y las propuestas autónomas, la cuestión de feminismos y políticas corporales, o el trabajo de organización y cooperación educativo, abren un espectro mayor de discusión de las prácticas políticas y educativas.

Cerrando esta reflexión, y sin pretensión de parecer oportunistas, quisiéramos señalar que en el presente, marcado por la crisis política e institucional y la emergencia de nuevas formas de colaboración y autoorganización, vemos la experiencia colectiva de toma de las plazas en el Estado español como otro elemento que nos obliga a replantearnos más que nunca estos experimentos de aprendizajes colectivos y disidentes. Experiencias que quedan materializadas no solo en las plazas, sino en sus consecuentes derivas, en las asambleas de barrios o en las luchas políticas sobre la gestión de los bienes públicos, especialmente la cuestión sobre el sistema de educación pública (la Marea Verde en Madrid, por ejemplo) o las luchas vecinales en contra de los cierres de centros sanitarios públicos en el contexto catalán. Todas estas nuevas formas de colaboración podemos considerarlas laboratorios de pedagogías sobre lo público, otros modelos de experimentar la gestión de lo común entre personas diferentes y diversas. Esta situación ha supuesto un incentivo más para apostar por la idoneidad de incluir en esta publicación estos dos últimos textos, en los que se reflexiona sobre modos de organización política y retos del trabajo colectivo, y que a la vez recuperan aspectos que atraviesan el día a día de la construcción de nuestros espacios comunes.

La **segunda parte** de la publicación se estructura a partir de la invitación a representantes de trece prácticas estatales de pedagogías colectivas a construir unas fichas que, a modo de estudios de caso, pudieran dar cuenta de sus proyectos y procesos. Estas prácticas se ordenan en dos tipos: un primer modelo responde a las multiplicaciones e itinerancias de *Transductores*. Dentro de las multiplicaciones recogemos dos fichas de los proyectos descentralizados desarrollados en pueblos de la provincia de Granada (Jun y Motril) a partir del primer despliegue del proyecto. Como ya hemos comentado, estos proyectos fueron en cierta medida el culmen

del primer proceso de trabajo experimentado por *Transductores* en colaboración con el Centro José Guerrero de Granada. Por su parte, las itinerancias corresponden a la invitación de dos instituciones culturales muy diferentes: la Sala Amarika, en Vitoria-Gasteiz, y el Museo de Antioquia de Medellín, ambos procesos ya explicados en este texto, pero desde la perspectiva de la evolución de nuestro proyecto. Con este elenco de prácticas queremos dejar constancia del trabajo de colaboración y el marco de repercusión del proyecto en las instituciones culturales en las que se ha desplegado. El uso de estos ejemplos muestra posibles modos de realizar prácticas instituyentes por parte de museos y salas de arte, a partir de las pedagogías como políticas de cambio y transformación institucional. Para dar cuenta de esta situación, hemos querido que el relato de la experiencia fuera realizado a partir de las voces de algunas de las personas involucradas en las instituciones colaboradoras.

Un segundo modelo corresponde a las diversas prácticas circunscritas al Estado español que hemos estudiado y recopilado desde el inicio del proyecto. Dentro de la selección de proyectos que incluimos hemos recogido parte de las prácticas e iniciativas que ya fueron invitadas al seminario-taller “Negociaciones Culturales” (diciembre de 2009) con el que iniciamos la construcción de una cartografía estatal de pedagogías colectivas que en los siguientes meses fue creciendo y enriqueciendo nuestro archivo. Hemos optado de nuevo por generar una muestra de prácticas muy heterogéneas y diversas, aunque notamos ausencias que quisiéramos compensar en el futuro. No obstante, creemos que la muestra es significativa y coherente con los objetivos propuestos. Así, incluimos experiencias con centros experimentales de producción independiente, a través de modelos de autogestión cultural y social; prácticas micropolíticas con jóvenes en relación a su ciudad, sus hábitos en el tiempo libre y modos de relacionarse; espacios de trabajo a partir de iniciativas de ecoactivismo en la recuperación de solares como espacios públicos; prácticas colaborativas y de pedagogías colectivas impulsadas desde museos o centros culturales; proyectos complejos y experimentales de trabajo a largo plazo en escuelas que muestran otros modos de innovación curricular, y que las conciben como una escuela-red o escuela-agencia; proyectos más experimentales de intervención en los centros educativos trabajando el espacio público y la cultura visual; o laboratorios ciudadanos de pedagogías colectivas sobre conflictos metropolitanos a partir de la autogestión de colectivos, narraciones, memorias y conocimientos sobre las luchas urbanas.

8. Transductores como políticas de complejidad y narración heterogéneas

Con el ejemplo de *este* amplio espectro de prácticas, nos gustaría destacar que uno de los retos de *Transductores* ha sido trabajar con *la materia oscura* de los proyectos, aquello que en principio no es fácil de percibir o

detectar con medios técnicos convencionales, pero cuya existencia se puede deducir a partir de los efectos que causa en la materia visible de las experiencias²⁰. Este trabajo de suturas y relatos sobre los huecos y puntos ciegos del proyecto nos ha llevado más allá de plantear un trabajo sobre los efectos del giro educativo o las benevolencias de la pedagogía del arte, asunto que nos centraría de forma generalista y quizás reduccionista en las relaciones del arte y la educación, con planteamientos del tipo: qué puede hacer el arte por la educación²¹. Tampoco pretendemos en este caso representar simplemente otras formas de producción cultural alternativas, bajo la proclama de un arte comunitario, o el trabajo de las comunidades creativas en contra de un arte de mercado (Ricard y Saurí, 2009). Por otra parte, queríamos evitar remarcar alguna demanda de un retorno social del arte, a través de una dimensión pública de la cultura y las complejidades que conlleva su evaluación, ya que este trabajo está siendo desarrollado por otros investigadores²². En nuestro caso nos interesaba ampliar el espectro del debate sobre políticas educativas, culturales y esfera pública, no en términos de arte público o políticas culturales *versus* sociales, sino más bien a partir de contrastes y campos complejos de relación, como esferas no autónomas sino interrelacionadas y en constante tensión. Esta aproximación se fija en los trasvases y la reformulación de los proyectos en esferas complejas que atraviesan al mismo tiempo nociones de políticas sociales, culturales, educativas, de intervención política o comunitarias, de ahí la falta de categorización y la apuesta por la descripción compleja. Las iniciativas aquí recogidas muestran proyectos multidimensionales, marcados por una transversalidad difícilmente abarcable simplemente en las categorías de producción cultural, educativas o de trabajo social.

Bajo esta rica multiplicidad de formas y modos, más que buscar un nexo común o reducir estas prácticas a un mínimo común denominador, nos ha interesado desplegar sus complejidades de forma pormenorizada para poder mostrar sus “políticas concretas”²³. Para ello hemos usado herramientas como sociogramas, las fichas con las entrevistas pormenorizadas y, como

20. La imagen de la materia oscura es usada por Gregory Sholette (2011) en otros términos. En su caso para mostrar el conjunto de productores culturales que, trabajando en campos de educación, diseño, proyectos colectivos, activismo, etcétera, se mantienen como invisibles en el sector profesional del arte, pero son fundamentales para el mantenimiento del sector elitista del arte. En nuestro caso, esta aproximación es más deudora de un modo de entender los modos de trabajo invisibles y los capitales relacionales de los proyectos.

21. A tal respecto podemos encontrar marcos actuales de políticas culturales en educación artística a nivel internacional en documentos como los generados por la UNESCO (2006), *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. En este tipo de publicaciones ya se marcan estas líneas y se describen de forma simplificada casos de buenas prácticas, casi sin complejizar estas iniciativas en el terreno.

22. En este sentido se puede profundizar en el trabajo de Barbieri, Partal y Merino (2011) o en el de Fina y Subirats (2011).

23. Este término lo rescatamos según la dimensión de política cultural colaborativa de Aída Sánchez de Serdio (2010) en el texto publicado en la primera publicación de *Transductores*.

novedad respecto a la anterior edición, una línea cronológica del proyecto, con su evolución por etapas y espacios de intensidad relacional. Estas herramientas nos presentan las políticas de intangibles sobre la gestión de proyectos colaborativos y las condiciones reales de realización y producción del proyecto. Son conocimientos situados y colectivos, que muestran las tensiones, complejidades y retos, y por ello suponen espacios de aprendizajes sobre el terreno, más allá de un decálogo de buenas prácticas. Este abordaje supone una apuesta por las descripciones complejas, con sus pros y contras para entender las políticas de producción de los proyectos en cuanto a los actores, elementos de trabajo y relaciones que se van entretejiendo. Con ello intentamos huir del ensayo, *statement* o descripción afirmativa de catálogo, que generalmente supone una muestra de pedagogía heroica o apologética. El hecho de construir relatos colectivos por parte de los grupos motores, en muchos casos grupos interdisciplinarios, y en su mayoría con un fuerte componente educativo²⁴, redimensiona el valor de la práctica colaborativa y las tensiones internas de estos proyectos; genera narraciones más complejas y heterogéneas sobre los procesos colectivos. Normalmente la experiencia y conocimientos de otros agentes en estas prácticas se ven relegados y subyugados a una simple posición práctica (como si no fueran intelectuales), o no son considerados como una política de trabajo (algo que el feminismo por otra parte ha defendido continuamente al recuperar otros saberes y formas políticas de escritura). La construcción de fichas detalladas responde además a otro reto: en muy pocas publicaciones de reflexión pedagógica o sobre arte y práctica colaborativa, apenas se dejan entrever estas voces y sus experiencias, mientras que abundan las reflexiones de corte filosófico, de crítica de arte o de teoría de la educación, con narrativas cortas, breves y muy generalistas. Es por ello por lo que un relato complejo de un escenario, con sus complejidades y tensiones situadas, puede servir también como proceso de aprendizaje a un lector o persona afín a este tipo de práctica. Una persona que sabe que, en estos procesos invisibles y en las políticas de intangibles que se dan en ellos, es donde se ponen en "juego real" la colaboración y el trabajo colectivo.

Referencias bibliográficas

Barbieri, Nicolas; Partal, Adriana; y Merino, Eva (2011) *Nuevas políticas, nuevas miradas y metodologías de evaluación. ¿Cómo evaluar el retorno social de las políticas culturales?*. Revista *Papers*, vol. 96 (2), pp. 477-500.

Chatterjee, Partha (2008) *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Buenos Aires: Siglo XXI-Clacso Ediciones.

Expósito, Marcelo (2008) *Introducción*. En VV.AA. *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*. Madrid: Traficantes de Sueños, pp: 15-24.

24. De hecho, muchas fichas se describen por equipos educativos o colectivos/personas con experiencia en prácticas de pedagogías experimentales.

Graham, Janna (2010) *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.

Fina, Xavier; y Subirats, Joan (2011) *Proximitat, cultura i tercer sector social a Barcelona*. Barcelona: Icaria.

Freeman, Joe (1972) *The tyranny of structurelessness*. *Berkeley Journal of Sociology*, vol. 17, 1972-73, pp. 151-165. Versión castellana: *La tiranía de la falta de estructuras* [en línea] Traducción de Fanny Rubio. *Mujeres en red*. Disponible online en: http://www.nodo50.org/mujeresred/feminismos-jo_freeman.html [Visitado el 22/01/2012].

Latour, Bruno (2008) *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Mörsch, Carmen (2009) *At a crossroads of Four Discourses: documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Decostruction, and Transformation*. En Mörsch, Carmen, et al. (eds.) *documenta 12. Education. Between Critical Practice and Visitor Services. Results of a research project*. Berlín/Zúrich: Diaphanes.

Mörsch, Carmen (2011) *Alliances for Unlearning: On Gallery Education and Institutions of Critique*. Londres: *Afterall* 26 (Spring), pp. 4-13.

O'Neill y Wilson (2010) *Curating and the educational turn*. Londres y Ámsterdam: Open Editions y Appel Arts Centre.

Raunig, Gerard (2007) *La crítica institucional, el poder constituyente y el largo aliento del proceso instituyente* [en línea]. En EIPCP, *Prácticas Instituyentes* nº 2. 2008. Disponible online en: <http://eipcp.net/transversal/0507/raunig/es> [Visitado el 04/02/2012].

Ricart, Marta y Sauri, Enric (2009) *Processos creatius transformadors. Els projectes artístics d'intervenció comunitària protagonitzats per joves a Catalunya*. Barcelona: Edicions Serbal.

Rodríguez, Arturo (2011) *En respuesta a las declaraciones de la diputada* [en línea]. *Diario Gara*, 20 de octubre de 2011. Disponible online en: <http://www.gara.net/paperezkoa/20111020/298190/es/En-respuesta-declaraciones-diputada> [Visitado el 10/11/2011]

Rogoff, Irit (2008): *Turning* [en línea]. *E-Flux. Journal* #0. 11/2008. Disponible online en: <http://www.e-flux.com/journal/turning/> [Visitado el 4/02/2012].

Sánchez de Serdio, Aida (2010) *Políticas de lo concreto: producción cultural colaborativa y modos de organización*. En Collados, Antonio; y Rodrigo, Javier (coords.): *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Granada: Centro José Guerrero y Diputación de Granada, pp. 44-65.

Sánchez de Serdio, Aida y López, Eneritz (2011) *Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural*. En VV.AA. *Desacuerdos 6*. Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero-Diputación de Granada, MACBA y Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, pp. 205-221.

Sholette, Gregory (2011) *Dark Matter: Art and Politics in the Age of Enterprise Culture*. Nueva York: Pluto Press.

UNESCO (2006) *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. Lisboa, 6 al 9 de marzo.

VV.AA. (2011) *Desacuerdos 6*. Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero-Diputación de Granada, MACBA y Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Vidiella, Judit (2009) *Actos indocentes, hacia una pedagogía de contacto* [en línea]. En Biblioteca de *Aulabierta*. Disponible online en: <http://aulabierta.info/node/785> [Visitado el 22/11/2011].

2.

CONTRADECIRSE UNO MISMO: LA EDUCACIÓN EN MUSEOS Y EXPOSICIONES COMO PRÁCTICA CRÍTICA¹

Carmen Morsch²

1. Traducción de Nora Landkammer y Bibiana Erustes.

2. Directora del IAE (Institute for Art Education), el instituto de investigación en educación artística de la Escuela Superior de las Artes de Zúrich (ZHdK).

1. Reflexividad en la educación en museos y exposiciones

Las educadoras³ en museos y exposiciones actúan en un ámbito donde se yuxtaponen diversos criterios y metas. Si bien estas adoptan una posición afirmativa frente al sistema del arte⁴, negocian sus propios principios y pretensiones, las expectativas de los visitantes y los objetivos de la institución, tres intereses que no necesariamente coinciden. Para demostrar de manera simplificada las posiciones que comúnmente se manifiestan en esta negociación elijo como ejemplo el formato educativo más corriente: la visita guiada.

Los visitantes, en su mayoría, esperan que se les explique la mayor cantidad de obras posible de la manera más inteligible posible en el menor tiempo posible, y que se puedan sentir cómodos en el espacio expositivo, preferiblemente “como en casa”. Este servicio lo debe brindar una persona con un *habitus* adecuado para un museo, la vestimenta correspondiente y el lenguaje que se considera correcto para ese espacio.

El equipo comisarial de una exposición espera que el equipo educativo sirva a la exposición traduciendo de la manera más exacta posible las narrativas comisariales para el público, haciéndoselas más asequibles. Sin embargo, la sospecha general es que esta traducción simplifica los contenidos. Por lo tanto, el personal que trabaja el comisariado también espera de los equipos educativos que le demuestren lo contrario; espera una asimilación máxima del *habitus* educativo al *habitus* comisarial.

El personal de seguridad y el personal técnico, a su vez, esperan de la educadora que no moleste, que no cause riesgos para la seguridad y que ayude en lo posible a controlar al público.

La gerencia de la institución espera de la educadora que promocioe a la institución y a la exposición y que evite siniestros y quejas provenientes de alguna de las figuras arriba mencionadas; espera que se preste el servicio con costes mínimos, y, muchas veces, que se generen ingresos para la institución por medio de las ofertas educativas.

Estas expectativas no se contradicen necesariamente. Sin embargo, es poco probable que el personal educativo siempre pueda responder a todas

3. En el texto original la autora usaba el registro, l@s educador@s, para demarcar un uso abierto del género. Para este texto, previa negociación, hemos optado por el uso de la forma plural en femenino, debido a que la profesión de educación en museos es mayoritariamente una profesión desempeñada por mujeres, y sobre todo debido al discurso feminista que mantiene la autora. (Nota de los editores).

4. Como posición afirmativa, siguiendo el texto “At a crossroads of Four Discourses: documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Decostruction, and Transformation”, de Carmen Mörsch, nos referimos a un programa educativo que tiene la función de comunicar efectivamente al museo en sus tareas como las define ICOM (colección, investigación, protección, exposición y mediación) hacia afuera. MÖRSCH, Carmen “At a crossroads of Four Discourses: documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Decostruction, and Transformation”. En: Mörsch, Carmen, et al. (eds.): *Documenta 12 Education. Between Critical Practice and Visitor Services. Results of a research project*. Berlín/Zúrich: diaphanes, 2009, pp. 9-31; p. 9. (Nota de los editores).

ellas. A esto se añaden los principios y objetivos que el propio personal educativo tiene con respecto a su trabajo y que pueden llevar a que priorice ciertas expectativas sobre otras, por ejemplo las de los visitantes sobre el comisariado o de la gerencia. De esta manera, este se mueve en un campo de tensión, y para conformarlo y controlarlo le resultan muy útiles las habilidades sociales (*soft skills*) feminizadas que tradicionalmente se le atribuyen (conocimientos y destrezas sociales, comunicativas y emocionales, la capacidad y sobre todo la disposición para el *caring and sharing*—cuidar y compartir—). Probablemente usa tácticas como el camuflaje, la mascarada, la negociación permanente (la educación en museos y exposiciones es, en gran medida, mediación hacia dentro de la institución), la persuasión y la seducción. Se empeña en establecer compromisos internos en la institución y hace *lobbying* fuera de la institución, y con paciencia y cuidado prueba hasta dónde puede llegar en cada situación.

A través de este tipo de prácticas se genera una reflexividad profesional a la que quiero llamar “reflexividad de primer orden”. Esta reflexividad se refiere a las condiciones de éxito en cuanto a las expectativas antes descritas. Los retos se perciben, por ejemplo, desde una perspectiva logística: ¿Cómo se puede atender a una afluencia elevada de visitantes? ¿Cómo puede una actividad educativa atenerse a las normas de seguridad, en muchos casos estrictas, si su meta es generar “acceso” al arte? O desde una perspectiva de estudio de mercado: ¿Cómo se definen mejor los “grupos objetivo” y sus necesidades?

Añado el término “de primer orden” puesto que esta reflexividad no cuestiona las bases de sus propias preguntas. Por ejemplo, no le interesa que las cuestiones de marketing y gestión se inscriban en una historia bien documentada y analizada del disciplinamiento (también colonial) y de la exclusión a través de las exposiciones y las instituciones que las albergan: una historia tan vieja como el formato de la exposición mismo.

Ya en la Inglaterra del siglo XIX se debatió en el comité directivo de la National Gallery sobre cómo manejar a la multitud. La multitud eran, por ejemplo, mujeres de la clase obrera que se cobijaban de la lluvia en el museo, donde, entre otras actividades, amamantaban a sus hijos. Su ropa mojada fue calificada como un riesgo para la seguridad de las obras de arte, y se les acusó de utilizar el lugar para fines inapropiados. Aunque se trate de un ejemplo histórico, en una reflexividad de segundo orden todavía hoy cabría plantear en cada exposición la pregunta de quién define los usos legítimos de la misma y de sus espacios, y cómo los dispositivos museológicos comunican esa definición.

Por parte de la educación sería necesario preguntar qué enseñan los dispositivos y los espacios de una exposición sobre inclusión y exclusión, sobre la legitimidad de los usos, y qué regulaciones y disciplinamientos producen. Y también cómo se posiciona la educación activa, visible, per-

sonal, frente a ese “currículum oculto”; de qué modo lo refuerza o lo subvierte.

En los últimos años, la educación en museos y exposiciones también se ha tematizado con respecto a las condiciones laborales precarias en el campo del arte. La iniciativa alemana *MayDay* investigó en 2007 las condiciones de trabajo del personal en la documenta 12, y en la bienal de Venecia de 2009 hubo una huelga de los trabajadores temporales:

“Sus reclamaciones incluyen horas extra no retribuidas, falta de seguridad laboral, mala gestión y no contratación de personas que han trabajado en bienales anteriores”, resumió la revista electrónica *Artnet*.⁵

La educadora, artista y activista Janna Graham describe en su artículo “Spanners in the Spectacle: Radical Research at the Frontline”⁶, de abril de 2010, las acciones de protesta e investigación de las propias condiciones de trabajo del personal educativo de la bienal. Las actividades, que en parte emplearon métodos artísticos, tuvieron lugar en el marco de una colaboración de S. a. L. E. Docks con el proyecto allí situado “Pirate Bay”, que estaba conectado a la bienal. Según Graham, se trata de una de las raras ocasiones en las que un proyecto de arte que investiga la producción de conocimiento en condiciones neoliberales (en este caso uno legitimado por la bienal) se alió con el personal educativo en una lucha por sus derechos.

S. a. L. E. Docks se describe a sí mismo como “laboratorio permanente de piratería en la laguna, una situación autogestionada que desde 2007 milita contra todo tipo de privatización y explotación del conocimiento y de la creatividad”⁷.

No hace falta subrayar que la reflexividad de segundo orden en una exposición y en la educación en museos también podría aludir a un debate público sobre las condiciones laborales en que se realizan. ¿Qué significa para un proyecto de exposición (que posiblemente se posicione no solo como autorreflexivo, sino también como crítico) usar el capital simbólico que produce para entablar y perpetuar condiciones económicas precarias, es decir, ser una parte activa en el establecimiento de las condiciones que critica de manera implícita o explícita?

Desde la perspectiva del personal educativo haría falta no solo luchar por unas buenas condiciones laborales (reflexividad de primer orden), sino también preguntarse: ¿en qué medida fomentan la precarización del

5. *Artnet News*, 29 de septiembre de 2009. <http://www.artnet.com/magazine/news/artnet-news/moma-preview9-29-09.asp>, 28 de julio de 2011. Traducción de Nora Landkammer (N. L.).

6. Graham, Janna: “Spanners in the Spectacle. Radical Research at the Frontline”. Publicado el 1 de abril de 2010. <http://www.faqs.org/periodicals/201004/2010214291.html>, 27 de julio de 2011. © Fuse Magazine Spring 2010.

7. <http://embassyofpiracy.org/2009/05/thanks-to-sale-we-have-physical-space-in-venice/>, 28 de julio de 2011. Traducción de N. L. Acerca de la huelga en la bienal de Venecia 2009, véase también: <http://carrotworkers.wordpress.com/2009/08/04/strike-at-the-biennale-of-venice/#more-147>, 29 de julio de 2011.

mercado laboral en la era neoliberal el *caring and sharing* a menudo compensatorio y los estándares de calidad feminizados, históricamente establecidos, y la orientación de la educación a la “prestación de un servicio”?

2. Una postura crítica en la educación en museos y exposiciones

La condición para estas reflexiones de segundo orden, en mi opinión, es poder adoptar una postura crítica en la educación en museos y exposiciones. Pero ¿qué quiere decir eso?

¿Qué es la crítica?, preguntó Michel Foucault, y su “primera respuesta” muchas veces citada es “el arte de no ser de tal modo gobernado”⁸. En este contexto él habla de la “desujeción”:

Pero sobre todo, vemos que el foco de la crítica es esencialmente el haz de relaciones que anuda [...] el uno a los otros dos, el poder, la verdad, el sujeto. Y si la gubernamentalización es este movimiento por el cual se trataba, en la realidad misma, de una práctica social, de sujetar a los individuos a través de unos mecanismos de poder que invocan una verdad, pues bien, yo diría que la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad; pues bien, la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego que se podría denominar, en una palabra, la política de la verdad⁹.

Las educadoras en museos y exposiciones en absoluto se creen con derecho a interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad. Las motivaciones y las biografías profesionales de las personas que se dedican a educación son heterogéneas, pero muchas veces el “amor al arte”¹⁰ que describió Bourdieu es el motor principal para el arte de comprometerse “de tal modo” en unas condiciones de trabajo tan malas.

Hasta no hace mucho, la educación en museos y exposiciones era sobre todo una práctica. La teorización y la investigación en este campo son relativamente jóvenes. La mayor parte de este trabajo no se puede describir como crítico en el sentido arriba mencionado, sino que parte de la reflexión de primer orden: estudia, por ejemplo, el impacto que tiene la educación artística en los participantes, sin cuestionar las relaciones

8. Foucault, Michel: “¿Qué es la crítica? [Crítica y *Aufklärung*]”. *Δοίμων. Revista Internacional de Filosofía*, número 11, 1995, pp. 5-25, p. 7.

9. Foucault, Michel: “¿Qué es la crítica? [Crítica y *Aufklärung*]”. *Δοίμων. Revista Internacional de Filosofía*, número 11, 1995, pp. 5-25, p. 8.

10. Schulmann, F., Bourdieu, P., Dardel, A.: “L’amour de l’art. Les musées et leur public”. En: *Revue française de sociologie*, 8-2, 1967, p. 259.

complejas de poder-saber que determinan los criterios de éxito y los efectos deseados. Aunque existe una fuerte tradición en la educación en museos y exposiciones ligada al activismo y al tratamiento y el análisis problemático de las relaciones de poder en el campo del arte, como demuestra entre otros Felicity Allen en su texto “Situating Gallery Education”¹¹, el rol de la educadora no implica o requiere una postura crítica. Se considera viable cuestionar la opinión, el relato o el comportamiento del colega comisario, pero es más difícil preguntar por qué tiene que haber equipos comisariales, educativos, un público o una institución de arte en la disposición actual, y cómo es posible que sigan existiendo en la forma que tienen, provistos de cierto poder y sin ser importunados, o bien preguntar por qué siempre se trata de “acercar” a alguien a algo y de “derribar barreras”. Es difícil, porque plantear esas preguntas significa cortar la rama en que uno se apoya: poner en tela de juicio las bases de la propia posición.

En palabras de la socióloga y psicóloga marxista Frigga Haug, eso significa “contradecirse uno mismo”. Frigga Haug describe en su texto de 2004 “Zum Verhältnis von Erfahrung und Theorie in subjektwissenschaftlicher Forschung” [‘Acerca de la relación entre experiencia y teoría en la investigación en la ciencia del sujeto’]¹² un acontecimiento relacionado con su investigación de la formación docente. Un grupo de educadoras se plantea analizar sus experiencias en un *Kindergarten* alternativo y extraer de ellas sus propios aprendizajes y describirlos. En un primer paso se obtienen como resultado dos lugares comunes de carga normativa, ambas articulaciones de lo “ya sabido”: primero, “los niños quieren tomar sus propias decisiones”¹³, y segundo, “A los niños les encanta estar con adultos, por lo tanto la coerción es innecesaria”.

En el análisis subsiguiente Frigga Haug extrajo con el grupo el carácter gubernamental de estos principios de pedagogía alternativa. La tesis central que se articuló implícitamente en la descripción y en que se pudo poner de acuerdo el grupo fue: “Nuestra meta es que cada sujeto interiorice las reglas generales y las respete por sí mismo”¹⁴. Para Haug, en este proceso de análisis se practicó una forma de “contradecirse uno mismo”, de desplegar radicalmente las presuposiciones que subyacen a la producción de verdades para el propio campo de trabajo, y

1. Allen, Felicity: “Situating Gallery Education”. Londres: Tate, febrero de 2008.

http://felicityallen.co.uk/sites/default/files/Situating%20gallery%20education_0.pdf, 10 de diciembre de 2011.

12. “El problema teórico para una ciencia enfocada en el sujeto como la psicología es que por un lado hay que partir de los sujetos, motivarlos a hablar y a investigar, pero al mismo tiempo hay que constituir un marco de las cuestiones que permita a los individuos contradecirse a sí mismos”. Haug, Frigga: “Zum Verhältnis von Erfahrung und Theorie in subjektwissenschaftlicher Forschung”. *Forum Kritische Psychologie*, 47, 2004, pp. 56-71, p. 70. Traducción de N. L.

13. Haug, Frigga: “Zum Verhältnis von Erfahrung und Theorie in subjektwissenschaftlicher Forschung”. *Forum Kritische Psychologie*, 47, 2004, pp. 56-71, p. 70. Traducción de N. L. En esta y en las siguientes citas la forma de representar a los géneros en el lenguaje ha sido adaptada al resto del texto.

14. *Ibidem*.

de visibilizar la coerción que reside en los deseos bienintencionados. Este movimiento, según Haug, es necesario para “encontrar un camino entre Scylla (un sujeto y autónomo que está ‘agazapado’ en el interior) y Charybdis (la visión de estar totalmente atravesado por la dominación) para que los individuos puedan experimentarse como miembros de una sociedad”¹⁵ y participar en la configuración de las estructuras de esa sociedad.

En consecuencia, practicar una educación en museos y exposiciones con una postura crítica significaría también contradecir lo “ya sabido”, los relatos, las promesas y las formas de legitimación dominantes de la misma educación, y sacar a la luz las relaciones de fuerza que habitan en estos relatos, promesas y modos de legitimación.

Por ejemplo, en cuanto a las creencias sobre educación hegemónicas que se articulan en ellos, y al hecho de que están imbricadas en una agenda neoliberal. Los grupos que trabajan la educación crítica no *creen* que el arte de por sí sea bueno para todos los seres humanos, sino que reconocen que esta presunción es dominadora. No *quieren* “formar trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores”, como se indica en la “Hoja de ruta para la educación artística”¹⁶ que publicó la UNESCO en 2010.

Al mismo tiempo, se muestran en contra del heroísmo de las pedagogías emancipadoras, de las que cuestionan los aspectos autoritarios y, a su vez, su inserción armónica en estructuras neoliberales¹⁷. Trabajan decididamente contra lo que en el IAE¹⁸ llamamos irónicamente el “síndrome de los ojos brillantes”: lo que mencionan muchas veces nuestras colegas educadoras respecto a que no necesitan teoría, ni crítica, ni reflexividad, mientras el brillo en los ojos de los niños les asegure que lo que hacen es lo correcto y tiene sentido.

Cuando leen una definición de la educación en museos y exposiciones como la de la red Engage, “La educación en museos es un grupo de prácticas cambiante que existe para ampliar la comprensión y el disfrute de las artes visuales a través de proyectos y programas que ayudan a los escolares y a la comunidad en general a tener confianza en su comprensión y disfrute de

15. *Ibidem*.

16. “Las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores, y los sistemas educativos deben ajustarse a esta nueva situación”. UNESCO: *Hoja de Ruta para la Educación Artística*, 2006 y 2010, p. 3. http://portal.unesco.org/culture/en/files/40000/12581058825/Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf (23.12.2011). En inglés: *Unesco Roadmap for Arts Education, 2006 y 2010*, p. 5. http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, 10 de diciembre de 2011.

17. El clásico “De-Schooling Society” de Ivan Illich, con su enfoque en generar redes y en la autogestión, por ejemplo, invita a una relectura crítica en esta perspectiva. Christopher Robbins realizó una relectura así en su conferencia “Escape from Politics – The Challenge of Pedagogy and Democratic Politics in the De/schooled Society!” en el congreso De-Schooling Society, Serpentine Gallery y Hayward Gallery, Londres, 29 y 30 de abril de 2010.

18. El IAE es el Institute for Art Education. Véase la nota 1.

las artes visuales y las exposiciones”¹⁹, las educadoras no se emocionan por el carácter evocador del “disfrute” y la “comprensión” o por la confirmación autorizadora de que ellas son parte central de este proyecto que ilustra y aporta placer. Más bien se preguntan: ¿Quién define aquí lo que quiere decir entendimiento y qué se debería entender? ¿Y quién decide qué significa placer y, sobre todo, cómo se puede expresar?

No es de extrañar que los equipos educativos críticos muchas veces no gocen de grandes simpatías entre sus colegas. En un ámbito que se empeña en luchar contra la marginalización en el sistema de arte, contra la precariedad, y busca legitimarse a sí mismo, estas personas meten el palo en la rueda, son las agoreras. Son lo que Sara Ahmed, profesora de Race and Cultural Studies en el Goldsmith College de Londres, llama “killjoys”, cenizos o aguafiestas, en su libro *The promise of happiness*²⁰. Estos conocen el carácter dominador y gubernamental del imperativo de la felicidad. Insisten en el derecho de negarse a aspirar a la felicidad en vista de las actuales circunstancias patriarcales y racistas, que no pueden hacernos felices. Los ojos brillantes no son la única cosa por la que luchar.

3. Educación en museos y exposiciones como práctica crítica y transformadora

¿El rechazo del placer como práctica de resistencia de una educación en museos y exposiciones con una postura crítica? Seguramente hay que entender el rechazo como un elemento constitutivo de la crítica (obsérvense en particular las expresiones: “el arte de NO ser de tal modo gobernado” y “DEsujeción”), pero la educación en museos y exposiciones crítica desarrolla modos de actuar alternativos desde este punto de partida, para llegar al final a momentos de felicidad, a una nueva idea de placer propia, una idea de diversión con el proyecto que se tiene entre manos. Si esta perspectiva no existiera, quizá sería mejor dedicarse a otra cosa, como medida de autoprotección.

También Haug, refiriéndose a Gramsci, hace notar que contradecirse uno mismo requiere tanto un proyecto positivo como un colectivo, que en conjunto acometa la labor de intervenir y configurar una sociedad. La educación práctica crítica no quiere que las instituciones y las circunstancias en que se dan continúen siendo las mismas. Esa es la diferencia con respecto a una reflexividad “pura” de segundo orden, que a fin de cuentas se abstiene de postulados normativo-éticos y por lo tanto también puede servir simplemente para optimizar el sistema existente.

Las líneas directrices para los modos de actuar alternativos hacia una educación como práctica crítica y transformadora han sido esbozadas de

19. Descripción de la red Engage de 2008, revisada posteriormente. Véase <http://www.engage.org/about/whatis.aspx>, extraído el 10 de diciembre de 2011.

20. Ahmed, Sara: *The promise of Happiness*. Duke University Press Books, 2010.

forma muy variada en los últimos años,²¹ y aquí quiero insistir en algunas de ellas. Cito para ello el libro documenta 12 *education 2. Between critical practice and visitor services*:

La educación en museos y exposiciones crítica [...] transmite los conocimientos representados por exposiciones e instituciones tanto como sus funciones determinadas, haciendo visible la propia posición. Pone a disposición de manera explícita herramientas para la apropiación de conocimientos y encara la situación educativa de manera reflexiva, en vez de confiar en el “talento individual” o la “libre expresión” del público. [...] La educación en museos y exposiciones crítica busca la controversia. Sus contenidos y métodos se orientan hacia la crítica de la dominación. Se pone a sí misma la tarea de no dejar sin tematizar cómo en los espacios expositivos se producen categorías como género, etnicidad o clase, sin dejar de lado la marginalización estructural, material y simbólica del área educativa misma ligada a ello. Analiza las funciones del discurso (autorizado y no autorizado) y del uso de diferentes registros lingüísticos en la exposición y ahonda en las relaciones de poder vinculadas a ellos.²² Junto a los participantes, se plantea el reto de producir contrarrelatos que interrumpan las narrativas dominantes de la institución expositiva.²³ Al mismo tiempo, está atenta al peligro de que estos contrarrelatos se conviertan a su vez en nuevos relatos magistrales motivados por políticas de identidad.²⁴ No conceptualiza a los espectadores como “sujetos” a las normas institucionales, sino que pone el énfasis en los márgenes de maniobra y las posibilidades de tergiversación en el sentido de un “arte del hacer”.²⁵ Tampoco percibe las estructuras institucionales como estáticas, sino que mira hacia los huecos, los espacios intermedios y las contradicciones que producen los espacios y las muestras de una institución expositiva.²⁶ La educación en museos y exposiciones crítica tematiza

21. Véanse al respecto en el ámbito germanoparlante, entre otras, las publicaciones de Nanna Lüth, Nora Landkammer, Nora Sternfeld, Eva Sturm o el equipo de investigación del programa educativo de documenta 12; en el ámbito anglófono, por ejemplo, a Felicity Allen, Janna Graham o Syrus Marcus Ware; y en España, por ejemplo, a Transductores o Aida Sánchez de Sordio Martín.

22. Véase la lista en el programa para el curso titulado “¿Quién habla? Educación en museos y exposiciones como práctica emancipativa y feminista”, de Nora Sternfeld, en el marco de los estudios de género en la Academia de Bellas Artes en Viena, Instituto para el profesorado de arte [Institut für das künstlerische Lehramt]. *Online* en http://www.schnitt.org/artikel.php?Art_ID=66, 9 de noviembre de 2008.

23. La figura de la educación en museos y exposiciones como interrupción y contracanonización la describe Marchart: “Die Institution spricht”, en: Jaschke, Martinz-Turek y Sternfeld (eds.): *Wer spricht?*, cit., p. 34-58.

24. Véase Sturm: “Kunstvermittlung und Widerstand”, en: *Schöppinger Forum der Kunstvermittlung*, cit., y Sturm: “Give a Voice”, en: Muttenthaler, Posch y Sturm (eds.): *Seiteneingänge*, cit.

25. Michel De Certeau (1980): *L'invention du quotidien, les Arts de faire*, París, 1990. Edición en castellano: *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana/ITESO/Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, 1999.

26. Véase al respecto Irit Rogoff: “Looking Away – Participations in Visual Culture”, en: Gavin Butt, Gavin (ed.): *Art After Criticism*, Oxford, 2004, o el proyecto de investigación “Tate Encounters” en el Tate Britain, <http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/major-projects/tate-encounters/>, 10 de diciembre de 2011.

además la relevancia del mercado para determinar cómo se estructura, se presenta, se percibe y se valora el arte, y de este modo responde a la ilusión burguesa de que el arte se puede pensar sin el marco económico en el que se inscribe. Se basa en una reflexión sobre el carácter constitutivo del capital simbólico y cultural del arte y de sus instituciones para procesos de inclusión y exclusión en el campo del arte. Al mismo tiempo reconoce y transmite ese capital simbólico como desencadenante de deseos y desarrolla métodos estratégicos y entretenidos para utilizarlo. Aspira a transformar a la institución en un lugar para articulaciones y representaciones, también de quienes explícitamente no pertenecen al centro de poder en el sistema del arte. De esta manera conecta a las instituciones con el “exterior”, con sus contextos locales y geopolíticos.²⁷

4. Educación en museos y exposiciones crítica en el contexto del giro educativo: contradicciones improductivas

Estas pistas para pensar y dar forma a una educación en museos y exposiciones como práctica crítica me llevan a la segunda parte de este texto. Después de dedicar la primera parte de mi contribución a la necesidad de *contradecir* y de *contradecirse uno mismo*, ahora paso a unas contradicciones que pueden surgir cuando se realiza tal práctica crítica, especialmente en el contexto del “Educational Turn in curating and in the arts”²⁸.

Para esto quiero recordar brevemente algunos aspectos: el término “giro educativo” alude desde aproximadamente 2006 al interés creciente en el campo comisarial y artístico²⁹ por lo pedagógico. Este giro hacia lo pedagógico está en muchos casos ligado a una crítica de la economización de la educación, de la formación en el arte y de la producción institucionalizada de conocimientos en el marco de la reestructuración neoliberal de las sociedades occidentales y de sus instituciones educativas, que también se discute con el concepto de “capitalismo cognitivo”.

27. Mörsch, Carmen: “At a crossroads of Four Discourses: documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Decostruction, and Transformation”, en: Mörsch, Carmen et al. (eds.): *documenta 12 Education. Between Critical Practice and Visitor Services. Results of a research project*. Berlín/Zúrich: diaphanes, 2009, pp. 9-31. Traducción de N. L.

28. Véase al respecto la publicación de Paul O’Neill y Mick Wilson (eds.) (2010): *Curating and the Educational Turn*. La editorial Open Editions describe el libro: “Una antología de nuevos escritos que aboga por un reconocimiento del giro educativo en la reciente producción artística y comisarial. A través de un debate razonado y sensible, es analizado el progreso de realizar y diseñar exposiciones en el marco del giro educativo, usando tanto herramientas empíricas como teóricas”. <http://www.openeditions.com/>, 10 de diciembre de 2011.

29. Mi descripción está centrada en los campos artístico y comisarial del norte, pero también se puede observar un giro a lo pedagógico en proyectos artísticos y de exposición en el sur global, por ejemplo el Encuentro de Medellín 2011, con el tema “Enseñar y aprender. Lugares del conocimiento en el arte”. Como siempre, las relaciones de intercambio globales en el campo artístico y comisarial son extremadamente complejas, también en este caso. Falta el espacio aquí para trabajarlas de manera detenida.

Por lo tanto, se percibe un interés particular por las pedagogías emancipadoras, cuyo amplio espectro de posiciones abarca desde Paulo Freire hasta Jacques Rancière, pasando por bell hooks. El “giro” se hace visible por ejemplo en formatos influenciados por la pedagogía en espacios de arte, que muchas veces se basan en la autogestión (como por ejemplo la “Free Slow University of Warsaw”)³⁰, en trabajos artísticos sobre formatos pedagógicos tradicionales como la conferencia (Emma Hart)³¹, en la forma del *Singspiel* con referencia a Brecht y Weill (Chto delat?)³² o en la producción de materiales artístico-didácticos (como los vídeos de Pinky Show)³³, en proyectos artísticos que estudian el dispositivo pedagógico (como el trabajo, muy citado últimamente, “Hidden curriculum”, de la artista Annette Krauss)³⁴ o en posiciones artísticas que sitúan su práctica generalmente en la intersección con la pedagogía (como el colectivo microsillons)³⁵.

Para la educación en museos y exposiciones crítica este giro es significativo. La razón más obvia es que parece perder su contrapartida tradicional: de repente comparte las mismas metas que la posición comisarial, adoptando en consecuencia un rol afirmativo. Dicho de manera positiva: se vislumbra la posibilidad de que artistas y equipos comisariales y educativos críticos empiecen a tirar de la misma cuerda para realizar la “institución crítica” que Andrea Fraser exigía en el texto casi homónimo de la revista *Artforum* en otoño de 2005³⁶. Con todo, por el momento quedan todavía unas cuantas cosas por hacer.

Los paradigmas para una práctica crítica arriba mencionados tienden a convertirse ahora en un imperativo en relación con el giro educativo. Esto causa “cortocircuitos” en cuanto a contenidos y métodos, una absorción de la posición marginalizada de la educación por parte de la posición dominante del comisariado, sin mejoras estructurales o cambios en las relaciones de poder. ¿Qué significa “no ser de tal modo gobernado” o intentar la “desujeción”, si esto es exactamente lo que el régimen le exige a uno, pero sin establecer las condiciones necesarias y sin estar dispuesto a cambiar los propios privilegios? El reconocimiento, como también se ve en este caso, siempre parte de una posición de poder.

30. <http://www2010.pl/>, 11 de diciembre de 2011.

31. <http://www.emmahart.info>, 11 de diciembre de 2011.

32. <http://www.chtodelat.org>, 11 de diciembre de 2011.

33. <http://www.pinkyshow.org>, 11 de diciembre de 2011.

34. <http://www.cascoprojects.org/?entryid=125>, 11 de diciembre de 2011.

35. <http://www.microsillons.org/>, 11 de diciembre de 2011.

36. “No es una cuestión de estar en contra de la institución: nosotros somos la institución. Es una cuestión acerca del tipo de institución que somos, qué tipo de valores institucionalizamos, qué tipos de prácticas recompensamos y a qué tipo de recompensas aspiramos. Debido a que la institución del arte está internalizada, encarnada y performativizada por personas, estas son las preguntas que la crítica institucional exige que nos planteemos, por encima de todo, a nosotras mismas”. Andrea Fraser, “From the Critique of Institutions to the Institution of Critique”, *Artforum*, vol. 44, número 1, septiembre de 2005, pp. 278-83. Traducción de Javier Rodrigo Montero.

Así, por ejemplo, esta centralidad no se reflejó en el plano de la distribución de recursos en la documenta 12, de 2007, que planteó la dirección artística como uno de los temas principales y le dio una posición relativamente visible y un margen de maniobra bastante amplio. El consejo local, el proyecto de colaboración con la población local, casi no obtuvo recursos por parte de la documenta, y las actividades educativas siguieron considerándose como fuentes de ingresos y no como factor a tener en cuenta en el presupuesto.

Esto implicaba que los visitantes tenían que pagar por participar en las visitas, lo que a su vez resultó en una ambigüedad constitutiva, en un “doble imperativo” entre práctica crítica y servicio para la educación: por un lado se esperaba del equipo educativo que hiciera de la educación misma un tema de discusión, y por lo tanto que invitara al público a debates críticos acerca de quién enseñaba qué a quién y por qué en la exposición. Por otro lado, el público que había pagado por un programa de educación esperaba obtener la máxima cantidad de información sobre las obras en el menor tiempo posible. Las educadoras estaban trabajando en las mismas condiciones laborales precarias antes mencionadas. A pesar de esas condiciones económicas y de la exigencia de que la educación fuera crítica y experimental, el nivel de control por parte del comisariado y de la gerencia fue relativamente alto. Las educadoras, en este caso, también tenían que lograr una “educación artística hacia dentro” de la institución, por ejemplo para hacer entender a los comisarios que el trabajo pedagógico difiere de la producción artística en metas, éticas, estéticas, tiempos, procedimientos y formas de representación.

Asimismo irrita, sobre todo desde una perspectiva feminista, pero también desde una crítica anticapitalista, el papel heroico del arte y especialmente del artista como pedagogo en el marco del giro educativo. En ese contexto, los artistas parecen ser los mejores pedagogos, los más radicales, y el arte parece ser la alternativa siempre válida y un vademécum contra todos los males, contra todo el fracaso del sistema educativo y de sus protagonistas, los maestros. Pareciera que la intromisión del arte en la pedagogía tiene un efecto de catarsis para el arte, como si por medio de las “nuevas” prácticas colaborativas el arte se purgara de toda la crítica que se hizo ya de las vanguardias artísticas y de sus enredos profundos en el proyecto capitalista y colonial. ¿Acaso en el modo de actuar de los artistas que trabajan con métodos pedagógicos e inician colaboraciones con otras personas *no existe el poder*? ¿Acaso los proyectos artístico-educativos y las exposiciones relacionadas con ellos no producen efectos de exclusión, igual que cualquier emprendimiento en el campo del arte?

5. Educación crítica en el contexto del giro educativo: contradicciones productivas

Desde una perspectiva reflexiva y teniendo en cuenta el giro educativo, para realizar un proyecto se debería plantear la pregunta de *cómo* puede realizarse una colaboración horizontal, de igual a igual, con el trabajo de educación existente en la institución y con el campo educativo local, desde la posición del comisariado, y con un marco temporal lo suficientemente amplio para dar forma al trabajo conjunto. Quiero postular que en ese tipo de colaboración horizontal hay un potencial hasta ahora no llevado a la práctica. Este potencial resulta del hecho de que las líneas de trabajo y la práctica de una educación reflexiva y crítica, y los emprendimientos artísticos y comisariales resumidos bajo el “giro educativo”, comparten una serie de ambigüedades y contradicciones que pueden ser abordadas conjuntamente. Las contradicciones comunes dan múltiples posibilidades de vincular y de entrelazar la práctica artística, comisarial y educativa y sus modos de producción de conocimiento de manera enriquecedora.

Existe una contradicción irresoluble en la tensión entre la producción de exclusiones y el paternalismo de las políticas dirigidas a incluir y captar a grupos específicos.

Se han cuestionado ampliamente en la tradición de la educación reflexiva y crítica el paternalismo y la dimensión disciplinaria de proyectos dirigidos a “grupos desfavorecidos” o colectivos calificados de “distan-ciados” de la educación o del arte, que no acuden a una muestra por voluntad propia. La pregunta central es: ¿qué significa invitar a grupos que por sí mismos no vendrían a la exposición, sin darles la posibilidad de participar en las decisiones sobre contenidos y las condiciones a nivel comisarial o institucional, o por lo menos de cuestionar y debatir juntos las condiciones de su presencia en la exposición y cómo podrían aprovecharla según sus intereses? Esto supone que la educación actúa como proyecto misionero de la burguesía culta. Al mismo tiempo, en muchos de los proyectos artísticos y comisariales que surgieron con el giro educativo, o que tratan de desarrollar perspectivas críticas, participan solo personas con un *habitus* muy similar a quienes inician los proyectos. Para evitar cualquier tipo de paternalismo se dirigen únicamente a quienes por sí mismos están interesados en participar, perpetuando así la desigualdad social.

Renunciar a las políticas de invitación y de un trabajo de inclusión no es la respuesta al paternalismo. La práctica comisarial y educativa crítica no es capaz de resolver esta contradicción. Tiene que *trabajar en la ambigüedad*. Para ese trabajo sería muy útil una alianza entre diferentes perspectivas profesionales, en el sentido de una reflexión y un desarrollo conjunto de posibilidades de actuación.

Lo mismo sucede con una segunda contradicción irresoluble: el deseo de una colaboración horizontal desde una posición de poder.

Si una institución como un museo establece una colaboración con, digamos, proyectos activistas o pequeñas iniciativas educativas, actúa generalmente desde una posición de poder. La posición de poder no está necesariamente basada solo en lo económico, sino que se da, primero que nada, por el capital simbólico, cultural y social de la institución. En la contradicción irresoluble entre el deseo de una colaboración de igual a igual y el hecho de que una relación de poder enmarca la iniciativa de colaborar, solo queda el camino de un trabajo incesante: la institución, junto con los respectivos colaboradores, tiene que trabajar constante y conscientemente para lograr relaciones horizontales. Es muy tenue la línea que separa la colaboración activa de la instrumentalización de 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”. Este hecho es una experiencia y un saber compartido entre tres campos profesionales: el comisariado, la producción artística centrada en la participación y la educación, y el trabajo educativo. Probablemente en algunas situaciones difieran las conclusiones, pero me consta que pensar las situaciones y las posibilidades de actuar desde múltiples perspectivas fomentaría la reflexividad y las decisiones deliberadas y bien fundamentadas.

La reflexión sobre la agencia en relaciones de poder también está vinculada con una tercera contradicción: la ambigüedad que implica la representación de proyectos educativos y artístico-pedagógicos.

Mientras que la institución de arte actúa de manera controlada y normativa en cuanto a la estética y dispone de una alta sensibilidad para la forma (ya no la “buena forma”, sino más bien la “forma *cool*”), muchas de las representaciones que producen participantes y colaboradores en proyectos educativos de sí mismos y de su trabajo no son compatibles con estos criterios. Entran en conflicto diferentes necesidades, criterios de calidad e intereses en cuanto a la representación. Por parte del comisariado, la respuesta ante esta tensión suele ser la alternativa entre absorción y exclusión: el proyecto se tiene que adaptar a parámetros estéticos reconocidos en el campo del arte, de lo contrario permanece invisible o ni siquiera se realiza. En cambio, una educación reflexiva intenta practicar lo que describo como “capacidad de lo ridículo”, es decir, intenta valorar de la misma manera las diferentes articulaciones estéticas y representaciones de los participantes. Con todo, esta actitud va muchas veces en detrimento de una reflexión detenida sobre la visibilidad y un diseño formal deliberado, a pesar de que un trabajo atento en ese plano beneficiaría políticamente al proyecto y a las posiciones involucradas. En este camino por la cuerda floja, una alianza entre educación, práctica comisarial y práctica artística también podría brindar resultados interesantes.

Desde mi punto de vista, la colaboración entre educación y comisariado con estos puntos de partida, y el debate sobre esas preguntas y conflictos en los espacios del *giro educativo*, abrirían nuevas perspectivas para la práctica en instituciones después de la crítica institucional. Lo que se requiere para ese tipo de alianza, si se quiere responder a las pretensiones igualitarias y a la crítica a la dominación del *giro educativo*, es que la educación en museos y exposiciones se reconozca también en el campo comisarial como práctica cultural de producción de conocimientos autónoma.

6. Un ejemplo

A continuación quiero describir un ejemplo de práctica educativa y colaborativa entre un grupo autoorganizado y una institución de exposiciones grande, que tuvo lugar en una situación particular y por lo tanto pudo contar, por lo menos en un principio, con las condiciones necesarias para hacer productivas las contradicciones mencionadas. En 2009 y 2010 se llevó a cabo en Suiza el proyecto de investigación y desarrollo “Kunstvermittlung in Transformation” [‘Educación en museos y exposiciones en transformación’]³⁷. En este proyecto colaboraron cuatro universidades de arte con seis museos, para desarrollar los programas educativos de los museos participantes través de la investigación. El Institute for Art Education (IAE) colaboró con el Museo de Diseño de Zúrich [Museum für Gestaltung Zürich]. Un equipo educativo y comisarial del museo, docentes y estudiantes de la escuela superior e investigadores del IAE plantearon conjuntamente cuestiones de investigación y las trabajaron en proyectos piloto, que luego fueron analizados³⁸. Uno de estos proyectos piloto fue una colaboración iniciada por Nora Landkammer entre el IAE, el museo y la asociación Bildung für Alle [‘Educación para todos’], que lleva la Escuela Autónoma de Zúrich³⁹. La Escuela Autónoma imparte cursos de alemán y otras actividades para personas que viven en Zúrich (Suiza) y están excluidas del sistema educativo. Muchos de los estudiantes son solicitantes de asilo; otros están ilegalizados. Las actividades se realizan en edificios ocupados de la ciudad.

37. <http://iae.zhdk.ch/iae/english/projects/gallery-education-in-transformation/>, 12 de diciembre de 2011.

38. Los resultados de todos los proyectos parciales se publicaron a comienzos de 2012 en la editorial Scheidegger & Spiess (en alemán).

39. http://schul.ch/index.php/ASZ_Hohlstrasse.html y <http://www.bildung-fuer-alle.ch/>, 12 de diciembre de 2011. Quiero agradecer aquí a mi colega Nora Landkammer por facilitarme sus apuntes escritos, en los cuales se basa mi descripción breve, que necesariamente reduce la complejidad del proyecto. En Suiza una importante desigualdad social y política es debida a la migración. Más del 20% de los adultos residentes, por ejemplo, no pueden votar, y el país tiene una de las legislaciones más duras en cuanto a la migración en Europa. Las reformas de las leyes de 2007 y 2008 han llevado a que solicitantes de asilo político no puedan trabajar ni tengan acceso a facilidades educativas; y gente cuya solicitud de asilo ha sido declinada queda sin acceso al mercado laboral, viviendo en un sistema llamado “ayuda de emergencia”. Este sistema consiste en vales de supermercado que no alcanzan ni para la comida y un alojamiento en masa. La Escuela Autónoma surgió de la protesta y la autoorganización de refugiados.

Nora Landkammer contactó con la Escuela Autónoma con la intención de desarrollar un proyecto educativo relacionado con la exposición *Global Design* en el Museo de Diseño, una muestra dedicada a los efectos de la globalización sobre el diseño con ejes temáticos como movilidad, comunicación, comercio o control.⁴⁰ Su intención, al iniciar la colaboración, era entender la exposición como punto de partida para un intercambio de perspectivas sobre la globalización y lo visual. La base era explorar la idea de una educación transformativa: que no solo aprendieran los participantes, sino que también el museo se ampliara en el encuentro.

Ya por el hecho de que un instituto de investigación perteneciente a una gran escuela superior de arte se dedique a una pequeña iniciativa de agentes migrantes y no migrantes basada en la autogestión y en el trabajo voluntario, el proyecto se movió desde el principio en la contradicción mencionada anteriormente de querer producir una colaboración horizontal desde una posición de poder. En este caso fue posible trabajar la contradicción (no resolverla), primero porque los colaboradores de la Escuela Autónoma estaban politizados y actuaban muy conscientes de la situación de desigualdad de poder, y también porque la educadora era consciente de tal contradicción. Segundo, porque el contexto de un proyecto de investigación facilitó un marco temporal y conceptual más amplio de lo común de cara a los procesos de negociación en la educación en museos. De esta manera, ya en los primeros encuentros Felipe Polania, por aquel entonces la persona de contacto de la escuela, planteó la pregunta de cómo se distribuirían los roles en ese juego y quién obtendría provecho de la colaboración y de qué manera. El grupo no quería ser instrumentalizado por la investigación, ni tampoco producir una plusvalía simbólica para el museo. En consecuencia, la base de la colaboración para todas las fases del proyecto fue hacer transparentes los intereses de todos los participantes y tratar de responder a ellos (en el sentido de un “equilibrio mínimo”), sin por ello negar el hecho de que existía una desigualdad de recursos. Una decisión resultado de este proceso fue que Nora Landkammer y Felipe Polania iban a moderar el proyecto en equipo. Otro factor importante en este contexto fue que la educadora no definió de antemano la planificación para las actividades en la colaboración, sino que los contenidos se desarrollaron conjuntamente con el grupo. Por este motivo, el proyecto recibió el nombre muy abierto de *Atelier* (denominación para un taller), en el cual se pueden dar desarrollos inesperados e imprevistos desde diferentes formas de trabajo. El grupo se formó con quince estudiantes interesados que estudiaban alemán en la Escuela Autónoma. Primero, estos visitaron la exposición con la educadora y el comodador, y después más veces por su cuenta, a lo que se añadió una charla con la comisaria en una fase posterior. En las visitas a la muestra surgió la primera contradicción: en la exposición implícitamente se articuló un

40. <http://blog.zhdk.ch/globaldesign/ausstellung-exhibition-12-2-30-5-2010/>, 12 de diciembre de 2011.

“nosotros”, que aludía a los miembros legalizados y acomodados de la sociedad, lo cual también indicaba para quién se había hecho la exposición⁴¹. Lo mismo ocurrió con los objetos presentados en la exposición: al grupo le llamó la atención enseguida que muchos de estos objetos no eran accesibles para ellos⁴².

Invitar a un grupo de personas a estar presentes en una exposición que en realidad no fue pensada ni hecha para ellas conlleva, como ya expliqué, el desafío de manejar el paternalismo que implican ese tipo de invitaciones. La posición tomada en el proyecto fue no suponer cuáles son los intereses de los participantes sino establecer un espacio para definir en conjunto qué es interesante hacer en un museo, definir la propia posición y los intereses. La base de este proceso era entender el proyecto no como una “participación” en el museo, sino como una colaboración entre el museo y el grupo, dejando abierto lo que resultase de ese encuentro.

Por lo tanto, después de visitar la exposición se realizaron talleres a través de diferentes medios visuales una vez por semana en la sala educativa del museo. El grupo exploró el entorno urbano con la cámara. En este momento fue necesario una vez más trabajar en las relaciones horizontales y la distribución de recursos: las cámaras pertenecían a la Universidad de Arte de Zúrich y se alquilaron para los participantes a nombre del IAE. Se adjuntó una carta del instituto a cada máquina, para que en caso de un control policial los participantes pudieran defenderse de la sospecha de haber robado la cámara. De esa manera los temas de movilidad y control de la exposición también guiaron las acciones en el proyecto en un plano diferente.

Tras las exploraciones del espacio urbano, se generó un interés común por cómo los temas de la exposición (movilidad, comunicación, comercio y control) son vividos por un refugiado en el contexto específico de Zúrich. Se dieron intercambios y debates sobre dónde se puede acceder a Internet gratis, dónde hay buenos cursos de alemán o cuáles son las organizaciones políticas que luchan por los derechos de los refugiados. El grupo, por lo tanto, decidió trabajar los temas de la exposición desde la perspectiva de los que viven ilegalizados o buscando asilo en Zúrich y quieren quedarse aquí.

Los dos educadores propusieron plasmar estas discusiones en una publicación conjunta que ayudara a otra gente en la misma situación a orientarse en Zúrich: una *Guía para quedarse* (en respuesta irónica a las guías tu-

41. En el catálogo se mostró de manera explícita: “Aunque la tarjeta de crédito tiene sus límites es una ilusión creer que podemos vivir sin ella, si en el extranjero queremos reservar un hotel, comprar entradas para un concierto o hacer una reserva para una cena”. Van Voolen, Edward: “Kreditkarten: Kontrollgewinn oder Kontrollverlust?”, en: Sachs, Angeli y Museum für Gestaltung Zürich (eds.): *Global Design. Internationale Perspektiven und individuelle Konzepte*. Baden: Lars Müller Publishers, 2010, pp. 176-177, p. 177. Traducción de N. L.

42. Al final de la visita, un participante del grupo resumió: “Todo esto es muy lindo, pero nosotros no podemos comprar estas cosas. No son para nosotros”.

rísticas comunes). En los meses siguientes el grupo se dedicó a desarrollar colectivamente esta publicación. Esta fase dio la oportunidad de trabajar en otra de las ambigüedades mencionadas: las tensiones que resultan de las diferentes expectativas respecto a la representación. No fue fácil resolver la cuestión sobre qué estética, qué forma, qué apariencia debía tener la *Guía para quedarse*. Dado que el grupo unió a personas de diferentes clases y regiones geopolíticas, también las perspectivas en cuanto a forma y estética fueron heterogéneas. En este punto Nora Landkammer, en el rol de educadora, intervino más que en el resto del proceso, porque se sentía responsable de que el producto del proceso colectivo correspondiera a varios contextos: al grupo y su proyecto, al museo, al instituto de investigación y a sus propios criterios estéticos. Todas las decisiones en cuanto a imágenes y textos se tomaron en el grupo, pero a la *Guía para quedarse* se le dio un diseño gráfico homogéneo y contemporáneo, que también seguía convenciones actuales y locales. Por ello fue aceptada además por el museo: se vendió en el mostrador de entrada junto a otras publicaciones y objetos. Al mismo tiempo, hubo una fuerte demanda del libro en la ciudad por parte de organizaciones dedicadas a cuestiones de migración. Así pues, la apariencia “profesional” de la publicación tuvo una utilidad táctica en varios sentidos y como resultado de ello se tuvo que imprimir una segunda edición.

7. Condiciones previas

En la Escuela Superior de Arte de Zúrich (ZHdK), Nora Landkammer y yo no solo trabajamos en el instituto de investigación para la educación en museos y exposiciones (IAE), sino que también somos docentes. Juntas desarrollamos dos cursos sobre educación en museos y exposiciones. Los alumnos que cursan estas materias estudian en un máster que une la formación para la educación y el comisariado en una sola carrera⁴³. De este modo, la carrera pretende formar a educadoras con conocimientos sobre la realización de exposiciones, y a comisarios que a su vez conozcan las complejidades y los desafíos actuales de la educación. Cuando presentamos el proyecto *Atelier* en los cursos, por un lado queremos discutir caminos para proyectos educativos políticos y antirracistas. Por otro lado, lo que demuestra este ejemplo es que en una práctica educativa crítica y colaborativa la meta no debería ser tanto resolver o disipar necesariamente los conflictos y ambigüedades que surgen en el proceso. Más bien, lo que puede ser productivo es trabajarlos y trabajar desde ellos hacia una práctica compleja, una práctica educativa actual en el sentido de una reflexividad de segundo orden. Esto fue posible en el proyecto *Atelier* (que, por cierto, sigue existiendo), más que nada porque la situación excepcional de un proyecto de investigación y desarrollo aportó

43. Master of Arts in Art Education, Specialisation Curating and Education.
<http://www.zhdk.ch/index.php?id=8046>, 13 de diciembre de 2011.

un espacio de posibilidad, y suficiente tiempo, además de contar con una constelación favorable de individuos específicos. No obstante, sigo siendo optimista respecto a que en el futuro habrá muchos más ejemplos de ese tipo, y que no hará falta una situación excepcional para que puedan realizarse.⁴⁴

Como ya indiqué más arriba, lo que hace falta en cambio son equipos comisariales y educativos que entiendan su respectivo trabajo como práctica crítica, que se reconozcan mutuamente en sus conocimientos diferentes como agentes autónomos con los mismos derechos, y que se repartan entre ellos sus recursos según este reconocimiento. Que sean capaces de reflexionar en torno a teorías de dominación y que dispongan de una práctica artística, comisarial o educativa avanzada. Que estén verdaderamente interesados y dispuestos a actualizar continuamente sus instituciones en cuanto a su relevancia para la sociedad y a ampliarlas en sus funciones. Que se interesen seriamente por los conocimientos de sus colaboradores y que quieran dejar que se relativicen los saberes que ellos mismos producen y transmiten en exposiciones. Y, finalmente, que sean conscientes de sus privilegios⁴⁵ y del capital que poseen sus instituciones y estén dispuestos a repartir de manera consecuente este capital en procesos colaborativos...

... en realidad, no haría falta nada más.

44. Otro ejemplo actual en el cual funcionan colaboraciones entre una institución de arte mayor y grupos activistas autónomos es el Centre for Possible Studies, iniciado por la Serpentine Gallery London y dirigido por Janna Graham. <http://centreforpossiblestudies.wordpress.com/>, 14 de diciembre de 2011.

45. Con los privilegios no solo me refiero a dinero o a un empleo estable; también son privilegios la educación y la pertenencia al ámbito cultural.



Geflüchtetspaziergang Kloten, 22.3.2016



Kundgebung Kasino, 12.5.2016



Achtung: Man kann niemanden im Gefängnis besuchen, wenn man keinen Ausweis B oder C hat!

Bleiberecht-Kollektiv Zürich

Das Bleiberecht-Kollektiv ist ein Zusammenschluss von Menschen unterschiedlicher Herkunft, die gemeinsam für eine kollektive Regularisierung von Migrantinnen und Flüchtlingen ohne Aufenthaltsbewilligung kämpfen.
<http://bleiberecht.ch>, alle@bleiberecht.ch

Papierlose Zeitung

Zeitung von Illegalen und Asylsuchenden, im Projekt von Bleiberecht Zürich und Bildung für Alle.
<http://papierlosezeitung.ch/>



Wichtiger Treffpunkt für Antirassismus - dort werden Aktionen vorbereitet!

augen auf

Augen auf ist eine nichtstaatliche, unabhängige Menschenrechtsorganisation, die Betroffene von betrieblichen Übergriffen, Diskriminierungen und Menschenrechts- und Grundrechtsverletzungen unterstützt und anpassende Öffentlichkeitsarbeit leistet.
Gruppe Augen auf Zürich
zuerich@augenauf.ch, 044 741 11 77



Kein Mensch ist illegal!

30

Unsere Uni Zürich

Die Bewegung für eine Uni von morgen
www.unibewegung.ch

Collective sin papeles

Flüchtlingcafé im Kasama

Dienstag mittags
Innenhof Kasama
Müllerei, 37a, 8004 Zürich
fluechtlingcafe@iminda.ch



Radio Lora

no Rassismus, no Sexismus,
nicht kommerziell!
Mittwoch, 85a, 8004 Zürich
97.5 MHz, www.lora.ch



Bildung für Alle - Autonome Schule Zürich

Schule als politische Aktion
<http://alles-fuer-alle.jimdo.com>



31



Autonome Schule Zürich - Bildung für Alle

Deutschkurs: Mo / Mi / Fr: 14:00-17:00, Do: 10:00-12:00 und 13:00-21:00 Uhr | Anfänger*innen und Fortgeschrittene, verschiedene Gruppen

Weitere Aktivitäten und Kurse: Theater, Capoeira, Atelier, Garten, etc. | Kleines System der Schweiz, Kino, ...
Atelier: Museum für Gestaltung Zürich
Ausstellungsort: 80, 8005 Zürich
Infos und Termine: <http://alles-fuer-alle.jimdo.com>



Die Autonome Schule zieht oft um – die aktuelle Adresse steht immer im Internet auf
<http://alles-fuer-alle.jimdo.com>



Autonome Schule - Bildung für Alle

Es gibt gute, kostenlose Deutschkurse für Papierlose und Flüchtlinge!

Ararat Gruppe

Werkstatt: 283

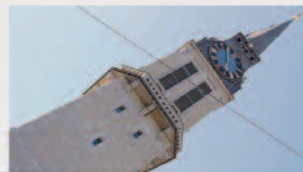
Sprechen: Dienstag: Hochdeutsch 17:00, Schwaben-deutsch 18:00, Niederdeutsch 19:30 | Sonntag: Russisch 18:00, Arabisch 19:00, Keltisch/Gallo 19:30

Provitreff

Schulstr. 240, 8005 Zürich
Dienstag 16:00-18:00 Deutschkurs



Da kannst du die polizeiliche Kontrolle vergessen



St. Eusebius Kirche am Bachstrasse

In der Schule kommen Leute von unterschiedlichen Kontinenten

Cocoma

Weiterbildung für Flüchtlinge (Berufsausbildung)
Hardturmstr. 17b, 8005 Zürich, 043 355 84 00
info@cocoma.ch, www.cocoma.ch

Da kann man auch nette Schweizer*innen treffen

Kirchgemeindehaus der reformierten

Zürich-Aussersihl

Stauffacherstr. 3, CH-8004 Zürich
Deutschkurs, Freitag 18:00-19:00



Arche Beratung und Gassenarbeit (Basta)

Langstrasse 116, 80026 Zürich, Tel. 044 261 55 33
beratung@arche-zuerich.ch
Deutsch: Sonntags um 14:00 Uhr
Broschürenservice: Montag 17:15-18:30



Autonome Schule - Bildung für Alle



Arche im Museum für Gestaltung

23

“Guía para quedarse”: Capítulo Educación – Lugares donde se dan cursos de alemán y otros espacios educativos

“Guía para quedarse”: Capítulo Peligro – Espacios peligrosos de la ciudad para gente sin papeles



Hauptbahnhof
Bahnhof Altstetten
Notunterkunft Altstetten
 Muhlthurnstrasse 25a, 8048 Zürich
Bahnhofstrasse
Sihlquai
Berninaplatz – Migrationsamt

Dort gibt es oft Polizeikontrollen

super gefährlich

alle Bahnhöfe...

Achtung! Das ist der Hauptbahnhof. Wenn du keine Papere hast bleibe dort nicht stehen, weil es intensive Kontrollen gibt.

Auf der Strasse zwischen dem Haus und dem Bahnhof Altstetten gibt es jeden Tag Polizei



Hauptbahnhof



Notunterkunft Altstetten



Sihlquai

47



Kafi Klick
 10 Sozialhilfe
 Mültenstr. 58, 8004 Zürich
www.kafiklick.ch
info@kafiklick.ch
 gratis Internet
 Di: 14.00-18.30, Mi: 14.00-18.30, Do: 16.00-20.00,
 Fr: 14.00-18.30

ETH Bibliothek
 Hirschengraben 101, 8092 Zürich
 gratis Internet

Internationaler Treff Bülach
 Lindenhofstr. 1, 8180 Bülach
 Donnerstag 19.00-22.00
 gratis Internet

Papierlose Zeitung
 Zeitung von Illegalisierten und Asylsuchenden, ein Projekt von Bleiberecht Zürich und Bildung für Alle
<http://papierloszeitung.ch>

Es gibt dort gratis Internet und man kann es geniessen, zu lesen und etwas zu schreiben. Da sage ich – gut!

MAPS ZürichAgenda
 günstige und gratis Aktivitäten in Zürich, in 13 Sprachen
<http://www.maps-agenda.ch/>

Impuls-Treffpunkt
 Körnerstr. 19, 8004 Zürich
 PC-Arbeitsplätze mit gratis Internet
 Montag bis Donnerstag 13.00-17.00

Autonome Schule Zürich – Bildung für alle
<http://ai.es.fuer-alle.unid.edu/>
 PC-Arbeitsplätze mit Internet

DFA Zürich, Die kirchliche Fachstelle bei Arbeitslosigkeit
 Bärenstr. 41, 8004 Zürich (Staatstheater)
 Tel: 044 258 80 90, zuerich@dfa.ch
www.dfa.ch
 PC-Arbeitsplätze für die Stellensuche

Kulturbüro Zürich
 Seufersstr. 100, 8004 Zürich
 Ausleihe von Foto- und Videokameras, Beamer, Kopierer und Computerbenutzung (Gebühr)



ETH



Internationaler Treff Bülach



Intoladen Kasama

 “Guía para quedarse”: Capítulo Lucha – Espacios, iniciativas y entidades antirracistas

“Guía para quedarse”: Capítulo Comunicación – Espacios y entidades en la ciudad donde

3.

COOPERATIVAS ESCOLARES Y TRABAJO COLECTIVO: UNA CONVERSACIÓN EN TORNO A LA ESCUELA Y LA POLÍTICA

Entrevista realizada por Helena Migueiz y Javier Rodrigo
a Enric Vilaplana, profesor de pedagogía de la UAB
y uno de los fundadores del CEIP Escola Nabí,
y Rosa Artigal, directora del Institut Escola Costa i Llobera

El encuentro con Rosa y Enric tiene lugar en las instalaciones de la Escola Costa i Llobera, diseñada por los arquitectos Martorell, Boigas y Mackay (MBM) en la falda del macizo de Collserola, en el extremo norte de Barcelona, con una diáfana voluntad de integración entre sus paisajes interior y exterior. En la vertiente sudoeste de este mismo macizo, uno de los pulmones verdes de la ciudad, se ubica también la Escola Nabí.

Hemos quedado con ellos a las tres de la tarde y salimos del centro de la ciudad a las dos en punto. Para llegar a la escuela tenemos que subir en metro hasta la zona universitaria de Barcelona y, después, coger un autobús que va serpenteando por el pie de la sierra hasta atravesar la Ronda de Dalt —la autopista de circunvalación que limita Barcelona por su parte alta—. Mientras caminamos otros diez minutos cuesta arriba, pasamos por diversas escuelas con sus alumnos uniformados y, después de una pronunciada pendiente, nos cruzamos con otro grupo de jóvenes, ya sin uniforme, que parecen despedirse tras su jornada escolar. Al final de la cuesta encontramos el acceso al Parc de l'Oreneta y, a mano derecha, la entrada al Costa i Llobera. Toda una excursión por una parte de la ciudad que quizá solo conozcan las familias del Costa i Llobera y los usuarios del parque. Tras la verja de entrada se abre paso un camino de tierra, también en pendiente, que, a modo de corredor con pinos, jardines, zonas de juego y espacios verdes, nos conduce al edificio de educación infantil y primaria donde nos esperan nuestros entrevistados.

Las escuelas Nabí y Costa i Llobera comparten mucho más que su ubicación geográfica en la periferia norte de Barcelona, puesto que ambas empezaron su andadura como cooperativas de enseñanza, hasta que entraron a formar parte de la red catalana de escuelas públicas. Nos reunimos en el pequeño despacho de dirección, donde, en una esquina imposible, Rosa ha encajado una segunda mesa como invitando al trabajo en equipo. Mientras tomamos un café y escuchamos a los más pequeños jugar en el patio, empezamos esta conversación a la que pondrá punto y final el animado movimiento de niños, familias y maestros que señala cada día el final de las clases.

Con el movimiento 15M hemos vuelto a ver a la ciudadanía movilizándose y ocupando el espacio público. ¿Hasta qué punto las cooperativas de enseñanza, en su lucha por la escuela pública y democrática, pueden considerarse un referente de estas movilizaciones ciudadanas? ¿Qué queda hoy de todo ese movimiento cooperativo?

ENRIC: No sé si la historia del MCEP¹ tiene mucha relación con lo que aquí nos ocupa. En cualquier caso, el MCEP sale de la recuperación de la peda-

1. El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) nació en 1977 como sucesor en democracia de la Asociación para la Correspondencia e Imprenta Escolar (ACIES), que, en la clandestinidad, trabajaba y difundía las técnicas Freinet durante la dictadura franquista. En la actualidad, el MCEP se define como un colectivo que, por medio de un trabajo cooperativo, crítico e investigador, pretende la renovación y transformación de la escuela.

gogía Freinet², que tiene en el cooperativismo uno de sus principios fundamentales. En el año 1969, en una Escola d'Estiu³ se hizo un curso Freinet. A partir de aquí empieza a crearse una red de maestros que se extiende por todo el estado. Pero, mientras que en otros territorios se ha ido manteniendo, en Cataluña y por razones muy diversas se fue diluyendo: porque la plantilla de maestros era muy fluctuante o porque había escuelas que ya trabajaban en ello y la supramilitancia resultaba redundante.

ROSA: Lo que sí siguió existiendo fue todo el movimiento que después se conoció como CEPEC⁴.

ENRIC: Pero, a diferencia de las escuelas del MCEP, las del CEPEC eran escuelas privadas.

ROSA: Así es. En su momento estas cooperativas fueron escuelas privadas, pero que nacieron con la voluntad de llegar a ser un servicio público. Lo que sucede es que el contexto político de entonces no permitía poner en práctica este tipo de ideario como escuela pública; por lo tanto, se generó todo un proceso colectivo y así estuvimos diez años trabajando hasta que llegamos a la democracia y al parlamento.

ENRIC: Yo diría que las escuelas cooperativas no nacieron solamente movidas por un espíritu cooperativista, sino que nacieron como una forma de organización de escuelas alternativas a la escuela franquista. Había, además, otras escuelas no cooperativas, como la Escola Costa i Llobera, que era una sociedad limitada.

ROSA: Yo hablaba como conjunto, y, en el conjunto, había muchas otras escuelas que eran cooperativas, aunque no todas. En el CEPEC convivían distintos tipos de organizaciones.

2. Céline Freinet (Gars, 1896-Vence, 1966): pedagogo francés creador de la pedagogía que lleva su nombre y defensor de la escuela pública popular, concebida como crítica, libre y desalienadora. Freinet fue más allá de la Escuela Nueva, a la que consideraba en exceso teórica aunque compartía sus principios, y se centró en la renovación de la escuela y de los maestros. La experiencia del niño se transforma en el material educativo por excelencia y tiene que poder expresarse libremente en unos espacios de aprendizaje en los que toda la comunidad escolar debe cooperar. El objetivo es que el niño piense haciendo y haga pensando, siempre a partir de la propia experimentación, de sus intereses y en estrecha relación con su entorno social.

3. La Escola de Mestres Rosa Sensat empieza a funcionar clandestinamente en Barcelona en el año 1965. Su fundadora es una maestra, Angeleta Ferrer Sensat, hija de otra maestra, Rosa Sensat, pionera de la Escuela Nueva en Cataluña. Esta iniciativa tiene como objetivo ofrecer una formación permanente a los maestros alternativa a la formación docente franquista. Hoy Rosa Sensat es una asociación de maestros unidos por el interés común por mejorar la educación y mantener vivo el movimiento de renovación pedagógica.

4. El Col·lectiu d'Escoles per a l'Escola Pública Catalana (CEPEC), creado en 1978, fue pionero en la recuperación del uso de la lengua catalana y de los principios de la escuela activa anteriores a la Guerra Civil española, adscribiéndose a las pedagogías de Montessori o Freinet. También fueron el núcleo originario de los llamados Moviments de Renovació Pedagògica, que inspirarán la reforma del sistema educativo de 1990. Desde 1979 pedirán a la Generalitat de Cataluña su integración a la red de escuelas públicas, proceso que se realizará entre 1983 y 1988.

ENRIC: Lo que pasaba es que, durante el Franquismo, toda escuela no ya innovadora sino un poco racional⁵ no era posible dentro del sector público porque estaba bajo un control político extraordinario. Basta decir que los directores de las escuelas formaban parte de un cuerpo de funcionarios distinto al de los maestros. Era un sistema absolutamente jerárquico y piramidal. Había el inspector, que era una especie de comisario político; el director de la escuela, que era el subcomisario político; los maestros, que eran los oficiales de la tropa, y las criaturas detrás. Hubo una depuración absoluta de los maestros públicos. Todos los maestros nacionales eran franquistas y falangistas.

ROSA: Así fue. Los maestros de la República no podían ejercer.

ENRIC: ¿Cuál era la alternativa? La alternativa era la brecha que el propio franquismo había dejado abierta, que era la del sector privado ¿Por qué? Porque la Iglesia mantenía sus escuelas dentro del sector privado. A las instancias políticas esto ya les iba bien porque la Iglesia les cubría una docencia muy doctrinaria, especialmente en la educación secundaria. Por lo tanto, la posibilidad de crear escuelas privadas estaba abierta y es así como nacen las primeras escuelas no franquistas, que lo que quieren es mantener el espíritu de la renovación pedagógica.

ROSA: Y también el espíritu de educación de la República. Son colectivos herederos de pedagogos como Alexandre Galí⁶, Artur Martorell⁷ o Rosa Sensat.

ENRIC: Las primeras escuelas fueron Santa Anna, Virtèlia, Costa i Llobera, Talitha...

ROSA: Talitha se creó en 1957 y Costa i Llobera en 1958.

ENRIC: Esto se fue extendiendo y surgieron muchas otras escuelas, cooperativas y no cooperativas, como Costa i Llobera. Yo creo que las cooperativas de enseñanza nacen de esta voluntad de crear una escuela alternativa y, seguramente, también con la idea de que el modelo organizativo más propio de una renovación educativa es el modelo cooperativo.

5. Escuela racional: en referencia a la escuela moderna o racionalista, que tuvo su principal figura en Ferrer i Guardia en Cataluña, y una larga tradición en otras escuelas españolas, europeas e internacionales en general.

6. Alexandre Galí (Camprodón, Ripollés, 1886-Barcelona, 1969): pedagogo e historiador catalán que, bajo los auspicios del Ayuntamiento de Barcelona y de la Mancomunitat de Cataluña, trabajó en pro de la modernización educativa y de la llamada enseñanza activa. Dirigió, entre otras, la escuela Montessori de Barcelona, fundó la Mutua Escolar Blanquerna y, proclamada la Segunda República, fue secretario general del Consejo de Cultura de la Generalitat de Cataluña. En 1939 se exiliará en Tolosa, pero regresará a Barcelona en 1943 para dedicarse al trabajo editorial e iniciar su labor como historiador.

7. Artur Martorell (Barcelona, 1894-1967): maestro, pedagogo e impulsor de la renovación pedagógica en Cataluña junto a otras figuras emblemáticas como Alexandre Galí, Pau Vila o Angeleta Ferrer. Fue encarcelado durante el franquismo pero, después, pudo seguir su labor desde el Ayuntamiento de Barcelona como jefe del Negociado de Cultura. Organizador de las emisiones para escolares de Radio Barcelona y director del Instituto Municipal de Educación, se opuso a la estatalización de las escuelas municipales y acabó relegado al Negociado de Cebsmenterios. Tras su jubilación, colaborará en la creación de la Escola de Mestres Rosa Sensat.

Lo que sucede es que las cooperativas escolares no existían todavía como modelo organizativo: las cooperativas eran o bien de consumo o bien industriales.

ROSA: El espíritu de todas estas escuelas era generar, desde la cooperación, un trabajo de equipo y en grupo, una implicación con las familias, un trabajo activo con los alumnos... Se hablaba de las cooperativas del CEPEC, aunque no todas las escuelas eran cooperativas, pero se utilizaba este sobrenombre para referirse a ellas. La gente hablaba de ellas como de un conjunto de cooperativas, como grupos de padres y maestros, etcétera.

ENRIC: Incluso muchas escuelas se apuntan a este sistema administrativo de las cooperativas por razones económicas. Las cooperativas podían tener a sus trabajadores como autónomos y, de esta manera, se libraban de cotizar a la Seguridad Social, que suponía un gasto muy importante. Muchas escuelas del CEPEC tenían deudas enormes con la Seguridad Social porque eran escuelas que no tenían ni un céntimo. Defendían, en principio, la idea de ser instituciones no lucrativas, y una de las cosas que podían hacer para mantenerse era no tener que cotizar a la Seguridad Social.

ROSA: Los números no cuadraban. Me acuerdo de que en el proceso del CEPEC muchas escuelas dijeron que tenían que pasar a la red pública, entre otras cosas, porque no podían mantenerse económicamente hablando...

¿Cómo se estableció, entonces, la estructura organizativa de estas nuevas cooperativas de enseñanza?

ENRIC: La Escola Nabí fue, creo, una de las primeras escuelas cooperativas. Se hizo una cooperativa de padres, que era una cooperativa de consumo, y una cooperativa de maestros, que era una cooperativa industrial. Mediante un contrato se estableció que lo que producía la cooperativa industrial, o sea, los maestros, lo consumía la cooperativa de consumo, o sea, los padres ¡Había que ser muy ingenioso! El problema se planteó, y en el caso de Nabí fue muy claro, cuando hubo que dirimir de quién era la propiedad, qué cooperativa tenía en propiedad la escuela. A principios de 1970, en el momento en que las cosas se complicaron, como la propiedad era de la cooperativa de padres, en muchas escuelas hubo conflictos, porque había muchas tensiones internas y también externas de carácter político e ideológico.

ROSA: Todas estas escuelas estaban muy ligadas a las transformaciones políticas del país, porque fueron espacios de encuentro muy potentes.

ENRIC: Evidentemente, la educación es política, pero otra cosa es que las escuelas sean el ámbito de la confrontación partidista. Esto fue lo que sucedió en aquel momento, en parte porque no había otro lugar donde pelearse en ese sentido...



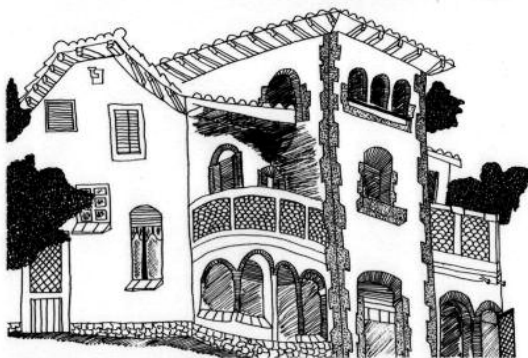
Entrada al centro Costa i Llobera.

Espacios de infantil con aulas y pasillos amplios y sin puertas.



*Escuela Nábí 89-90
"Casetes"*

*Marc
Ferrer*



*Escuela Nábí 89-90
"Reis Catòlics"*

*Alba 72
Rocio*



Edificio de la escuela unitaria que había en Vallvidrera, en la calle de les Casetes ocupado entre 1988-1993, cuando Nábí se convirtió en la escuela pública del barrio a partir de la ley del CEPEPC.

La torre (con un jardín frondoso e inmenso) donde se ubicaron los alumnos más grandes en la calle de los Reyes Católicos (1975 a 1993).

El patio de la escuela actualmente. El mobiliario urbano y los desniveles son importantes para que los estudiantes desarrollen lo que en la Escuela Nueva se denominada gimnástica natural.

Panorámica de la escuela en la actualidad.

ROSA: En este tipo de escuelas pasaba esto porque allí se reunía un conjunto de personas convencidas de que, a través de la educación, era posible plantear cambios en la realidad. En muchos casos, eran personas implicadas no solo en la escuela, sino también en asociaciones de barrio y otros movimientos... Vivían en primera persona todo el proceso de transformación y trabajaban por un cambio político.

ENRIC: Cuando hablamos del CEPEC, debemos tener en cuenta que estas escuelas pertenecían a lo que se llamó Coordinació Escolar⁸, un movimiento paralelo al de la Escola de Mestres Rosa Sensat. Los principios de esta Coordinació Escolar fueron muy interesantes: escuelas no lucrativas, con ánimo de ser públicas y en catalán. Después, cuando se crea el CEPEC, aunque sus escuelas son privadas, en ellas está implícita esa misma definición de escuela pública y democrática; por ello hay todo ese movimiento para integrarse en la red pública, algo que muchas de ellas consiguen.

¿Cuál era la estructura organizativa de la Escola Costa i Llobera en ese momento? ¿Era parecida a la de la Escola Nabí o totalmente diferente?

ROSA: Era una sociedad limitada, así que se trataba de otra tipología, pero el espíritu era el mismo. La Escola Costa i Llobera surge de la iniciativa de tres pedagogos, discípulos del espíritu educativo de la República, que son Pau López⁹, Pere Darder¹⁰ y Joaquim Bofill¹¹. Ellos se plantean construir una escuela diferente y, de hecho, se la imaginan empezando por los alumnos de ingreso, por los mayores, en la cocina de la casa de los Bofill, donde inician la escuela con seis alumnos. Ya el segundo año se dan cuenta de que, en lugar de empezar por los mayores, hay que empezar por los pequeños, por los niños de seis años; buscan otros es-

8. Coordinació Escolar fue un colectivo creado en 1967, muy vinculado a la Escola de Mestres Rosa Sensat, que trabajó hasta 1977 para favorecer el intercambio de experiencias pedagógicas entre centros escolares y maestros. Su actuación comprendía no solo el ámbito pedagógico, sino también el de gestión de centro y sensibilización social. A su alrededor se reunió un buen grupo de escuelas con unos mismos principios: ser escuela catalana, democrática, pública, educar desde la pedagogía activa, mediante el trabajo en equipo y con la participación activa de las familias.

9. Pau López (Barcelona, 1913-1994): pedagogo y educador próximo a la perspectiva educacional y filosófica del humanismo cristiano. Fue autor de varios libros sobre la relación entre escuela, ética y religión. Tras su etapa inicial en la *Escola Costa i Llobera*, estuvo vinculado a la Escuela Pia de Cataluña, de la que fue director.

10. Pere Darder (Barcelona, 1933): escritor, licenciado en Filosofía y doctor en Ciencias de la Educación; además de ser uno de los fundadores de la Escola Costa i Llobera y su primer director, fue cofundador de la Associació de Mestres Rosa Sensat. Ha centrado su actividad y sus publicaciones en la formación inicial y permanente del profesorado, la organización y evaluación de los centros educativos, la renovación pedagógica y la función de las emociones en el desarrollo personal y social.

11. Joaquim Bofill (Barcelona, 1910-1965): hijo del político y poeta catalán Jaume Bofill i Mates, estudió en la escuela Montessori de la Mancomunitat de Cataluña con maestros como Alexandre Galí, amigo personal de la familia. Cursó las carreras de Derecho y Filosofía, y ejerció como catedrático de instituto y profesor universitario. Además de empujar a sus colegas Pau López y Pere Darder para crear la Escola Costa i Llobera, animó a su mujer, Roser Soliguer, a fundar la Escola Santa Anna, con el deseo de retomar la pedagogía activa truncada por la Guerra Civil española. Murió a los 54 años de tuberculosis.

pacios y así la escuela va creciendo. Durante prácticamente veinte años se van ocupando diferentes sedes, al principio en el centro de Barcelona, hasta que, en su afán por trabajar el tema medioambiental y el contacto con la naturaleza, la escuela va subiendo hacia los barrios periféricos, como el de Sarrià, en busca de espacios más verdes.

¿Cómo se constituye la sociedad limitada del Costa i Llobera?

ROSA: Lo que se estableció fue una sociedad limitada por la cual los padres, cuando sus hijos entran en la escuela, dan un dinero para su mantenimiento, y, cuando su hijo o hija se va, lo recuperan. Aquí se introduce, también, todo el tema de la cuota indicativa, por la que cada familia paga en la medida de sus posibilidades, que fue algo muy interesante por todos los desafíos que suponía y un elemento más de la filosofía de esta escuela. Después se crea Propedagògic¹², que es una fundación constituida con el dinero que los padres no quieren que se les devuelva porque prefieren que se invierta en educación. El objetivo de esta fundación es, precisamente, invertir ese dinero en proyectos educativos. Así se trabaja en esta línea de iniciativas (escuelas de maestros, fundaciones, asociaciones) que, de alguna manera, actúan como una mancha de aceite para ir construyendo, no solamente una red de escuelas que trabajan con unos objetivos concretos, sino todo un movimiento de renovación educativa. De ahí el empeño de los equipos directivos de estas escuelas en facilitar la entrada a maestros muy jóvenes, que cuentan con el acompañamiento de otros más experimentados. Muchos de estos docentes experimentados se implican, después, en dar formación inicial a los maestros, en este compromiso de diseñar una estructura de cambio educativo.

ENRIC: Sin embargo, a pesar de ser instituciones sin ánimo de lucro y contemplar esta cuota indicativa, eran escuelas elitistas: costaban un dinero porque los gastos del centro se tenían que cubrir con las cuotas de las familias... Aunque nadie hacía ningún negocio, porque todo el beneficio revertía en la cooperativa; incluso los maestros pagábamos la cuota de nuestros hijos. Después vendrá la escuela subvencionada y concertada, pero esto será en la década de 1980. Salvo alguna excepción, como la antigua Ton i Guida del barrio obrero de Nou Barris, que hoy es la escuela Antaviana, y a pesar de las buenas intenciones, la realidad era esta. La diferencia entre estas escuelas y lo que podrían llamarse escuelas-negocio radica en que estas últimas serían escuelas cerradas en sí mismas y las primeras serían escuelas abiertas en sí mismas, por su proyección, por su participación en la formación de maestros, en otros movimientos de renovación, etcétera. Su característica más interesante era esta pedagogía experimental, basada en el hecho de trabajar por la renovación educativa dentro de la misma escuela.

12. Activa a día de hoy en la promoción e investigación de iniciativas de innovación educativa en este campo. <http://www.fundaciopropedagogic.org/>

ROSA: Otra de las preocupaciones de estos maestros fue la producción de materiales: crear libros y materiales en colaboración con algunas editoriales para ofrecer una metodología diferente. Crean escuelas de maestros, crean vínculos con las editoriales, tienen muy en cuenta la formación inicial y también hay un compromiso muy importante, no solo con las familias, sino también con el barrio.

¿Cómo se construyó esa relación entre la escuela y el barrio en esos años, mediante qué herramientas, estrategias o espacios se consiguió?

ROSA: A veces hablar de barrio aquí arriba no es tan fácil¹³, especialmente en esta zona donde la escuela concertada y privada tiene tanta fuerza¹⁴. Más que trabajar con la asociación de vecinos, que apenas existía, la idea de la escuela es que los niños tienen que conocer el barrio, tienen que acercarse a sus entidades. Se genera un trabajo muy importante entre la escuela y las entidades de barrio: vamos al ayuntamiento local, a las asociaciones de música y danza, a los espacios de plástica, vamos a visitar las otras escuelas para mejorar el barrio entre todos mediante situaciones en las que los niños puedan implicarse en la vida del barrio. Pero hay que tener en cuenta que las familias que vienen al Costa i Llobera no proceden del barrio, sino de todas partes de Barcelona. Por lo tanto, abrir la escuela al barrio en el sentido de organizar un partido de fútbol con los niños del vecindario o conocer las tiendas donde vamos a comprar cada día, utilizar toda esta vida de barrio, aquí no es tan fácil. Aquí lo que se hace es buscar el trabajo conjunto con las entidades para mejorar las propuestas educativas de barrio. Que los niños conozcan que la escuela no es, como bien decía antes Enric, un lugar cerrado donde solo aprendemos cosas de nosotros mismos, sino que la escuela es un lugar abierto, no solo físicamente porque nos paseamos por el barrio, sino mentalmente, por el tipo de pedagogía que practicamos. También empiezan a organizarse campamentos escolares¹⁵ para conocer, además del barrio, toda la geografía de Cataluña. Se abre la puerta, en el sentido físico y pedagógico, con la idea de que estos niños y niñas salgan de la escuela con un compromiso social y cultural, conocedores de su país, de su barrio, de su entorno, porque lo han experimentado. La escuela es eso, conectar con la realidad y buscar mecanismos de transformación.

13. Como ya se ha señalado, la Escola Costa i Llobera se localiza al pie de la sierra de Collserola, junto al Parc de l'Oreneta, en la parte norte de la ciudad de Barcelona. (Nota del autor.)

14. El distrito de Sarrià-Sant Gervasi de Barcelona tiene en la actualidad un perfil socioeconómico muy alto, por lo que existen mayor número de escuelas privadas y concertadas que en otros distritos y barrios de la ciudad. (Nota del autor.)

15. La Falange y, después, la Organización Juvenil Española (OJE) organizaban campamentos escolares, pero con un claro objetivo ideológico: el adoctrinamiento político y religioso de los niños y niñas. Sin embargo, antes de 1939 también existían campamentos escolares con una intención estrictamente educativa.

¿En el caso de la Escola Nabí, esta relación con el barrio se construye de forma similar o diferente?

ENRIC: En el caso de Nabí, la escuela está en Vallvidrera, una zona geográficamente muy cerrada porque está arriba de la montaña y solo se puede acceder en coche o en funicular. Cuando nosotros llegamos, aquí había una escuela pública nacional, la última escuela unitaria que hubo en Barcelona, que es donde iban los niños del pueblo. Había también otra escuela, Montdorsá, que se fusionó con Nabí cuando ya estábamos en el proceso de entrar en la red pública. Nabí se transforma realmente en escuela de barrio cuando entra en la red pública, por la sencilla razón de que entonces los gastos que tenían que pagar las familias quedan cubiertos con dinero público. Además, el sistema de matriculación actual potencia aún más el hecho de que sea una escuela de barrio. A veces se da la paradoja de que muchos exalumnos quieren traer a sus hijos pero, como no viven en el barrio, no pueden. Aunque, en el fondo, la idea de ser una escuela de barrio siempre estuvo en sus principios fundacionales, siempre estuvo pensada para estar ubicada en el territorio. Días atrás volví a leer esos principios escritos por Elisa Moragas¹⁶, su fundadora, y son de una actualidad extraordinaria.

ROSA: Es curioso, porque nosotros acabamos de publicar el libro de nuestro cincuenta aniversario¹⁷, en el que los diferentes equipos directivos de la historia del Costa i Llobera explican cuáles fueron sus principios. Si lees lo que escribió Pere Darder¹⁸ en nombre del primer equipo directivo, te das cuenta de que dice lo mismo que podemos estar planteándonos ahora. Hay una serie de principios educativos básicos que pasan, sobre todo, por la formación de la persona, por la implicación del alumno en el proceso de aprendizaje, por la implicación de las familias, por el uso de herramientas a nivel de la realidad o por la biblioteca escolar. ¡Las escuelas no tenían biblioteca y ahora en esta escuela se vive en la biblioteca!

ENRIC: Pero cuando nacen estas escuelas, curiosamente, muchas son herederas de lo que podríamos llamar ciertos prejuicios pedagógicos. Por ejemplo, las primeras escuelas innovadoras dentro del franquismo eran confesionales y no eran mixtas, como en el caso del Costa i Llobera.

ROSA: Porque en aquel momento, ser escuela mixta era una dificultad añadida.

ENRIC: En Nabí, cuando empezamos, había niños y niñas mezclados en clase, pero las criaturas estaban entrenadas de manera que, si venía el inspec-

16. Elisa Moragas (Barcelona 1927-2006): maestra y fundadora de la *Escola Nabí*, considerada centro de referencia en relación a la educación a partir de la libre expresión y los ámbitos de comunicación entre los niños. Fue discípula de Alexandre Galí y un referente de la renovación educativa en Cataluña.

17. Costa i Llobera (2011): *A Mar Obert. 50 anys aprenent a fer escola*. Barcelona, Institut Escola Costa i Llobera.

18. Darder, Pere: "Fundació i primers anys de l'Escola Costa i Llobera", en Costa i Llobera (2011), pp. 19- 32.

tor, ya sabían que las niñas tenían que ir a unas aulas y los niños a otras.

ROSA: Al Talitha niños y niñas iban juntos, porque durante el parvulario la segregación por sexos no era obligatoria, pero los niños del Talitha, cuando empezaban el primer curso de primaria, se iban al Costa i Llobera. La primera promoción de niños y niñas del Costa i Llobera es la de los exalumnos que ahora tienen 43 años. Sin embargo, yo, que fui alumna del Talitha, que ahora es la escuela Orlandai, recuerdo que hacíamos danza, música, teatro, taller de cocina... ¡Estoy hablando de los años sesenta! Dentro de la propuesta educativa había danza y música, dos horas semanales de cada asignatura. En el Costa i Llobera sigue habiendo dos horas de música a la semana, que es el doble de lo que marca la normativa. Otra cosa que destacar: ahora, solo la escuela que se lo puede permitir tiene biblioteca, porque el servicio únicamente se facilita durante tres años. ¡Aquellas escuelas tenían biblioteca con bibliotecaria cada día!

¿Todo este cambio de perspectiva ha seguido adelante o ha entrado en recesión en algún momento a lo largo de este proceso que supuso el paso de escuela privada a escuela pública?

ROSA: Lo que hacía a estas escuelas tan significativas era el hecho de ser tan diferentes al resto de escuelas privadas del barrio... Eran escuelas elitistas, porque no podían constituirse económicamente hablando de ninguna otra manera, pero aquellos niños y niñas no tenían ninguna estructura que quisiera señalarlos como tal: no había uniforme, no se alentaba la competencia y se respetaba el ritmo de aprendizaje de cada alumno, trabajando desde el proceso individual de cada uno. Otra cosa importante en el Costa i Llobera fue el gabinete de psicopedagogía. Sin los recursos de los que disponemos ahora, teníamos niños con muchas dificultades específicas.

ENRIC: Estas escuelas también respondían a los intereses de determinados sectores sociales, que creían en un tipo de escuela muy distinta: que no fuera franquista, que no fuera doctrinaria, que fuera catalana...

ROSA: Ese fue un gran signo de identidad. Yo recuerdo que, cuando la maestra en clase le daba la vuelta al bote de los lápices, eso quería decir que había aparecido el inspector y todo el mundo tenía que hablar en castellano.

ENRIC: Al retrato de Franco le dábamos la vuelta y, al otro lado, normalmente teníamos *Los girasoles* de Van Gogh, hasta que aparecía el inspector...

ROSA: Más que elitistas, éramos singulares, y nos sentíamos extraños en relación a nuestro contexto porque la nuestra era una experiencia diferente. Con el salto a la escuela pública, en cambio, pasamos de ser unas cuantas escuelas diferentes a poder trabajar con el conjunto de escuelas

¿Que esto ha sido un camino muy difícil? Sí. ¿Que no hemos podido gestionarnos con la autonomía que hubiéramos querido? También. Si hablamos de todo el proceso de escuela privada a concertada y pública, podemos decir muchas cosas y muchas de ellas positivas. Es cierto que hemos perdido autonomía, pero ahora podemos hablar de una escuela pública muy diferente y esto ha sido fruto de un trabajo colectivo. Por ejemplo, en el distrito de Sarrià-Sant Gervasi, donde están Nabí y Costa i Llobera, tenemos una red educativa donde trabajamos con los equipos directivos, los jefe de estudios, los maestros de los diferentes centros... Pero ya no estamos solo Nabí, Costa i Llobera y Orlandai, están también las escuelas Poeta Foix, Xiprers, Taber, Dolors Monserdà-Santa Pau, Institut Montserrat, Menéndez y Pelayo... Se ha hecho todo un trabajo de barrio a nivel de equipos directivos de forma que, aun manteniendo la singularidad de cada centro, hoy podemos hablar de una red y un trabajo de coordinación entre centros públicos.

ENRIC: Sin embargo, de un tiempo a esta parte, las escuelas se han burocratizado mucho. Es aquello de “contra Franco estábamos mejor”. Seguramente no es así, pero es verdad que las escuelas han quedado atrapadas en un sistema muy burocrático. ¿Qué responsabilidad tiene en todo esto la Administración? Seguramente mucha. ¿Qué responsabilidad tenemos en ello los maestros? Seguramente, también mucha. Hemos perdido la autonomía, la independencia, la capacidad de hacer trampas para tener la escuela que nos gustaría...

ROSA: Al entrar en un colectivo, que era la escuela pública, tuvimos que trabajar y redefinir juntos nuestros principios. La incorporación de maestros y profesores nuevos procedentes de realidades muy diferentes nos ayudó a encontrar un camino conjunto. Después de 23 años, en el Costa i Llobera quedamos seis maestros del paso a la escuela pública y tenemos un claustro de 67 personas... Quizá el éxito está en que hoy todo este colectivo de maestros puede sentir como suyo el proyecto del Costa i Llobera, que es un proyecto compartido, como lo fue en sus inicios. Nació con la voluntad de romper con la propuesta educativa que había en aquel momento, y ahora tenemos claro que nos toca educar en un momento de transición, que nos exige reflexionar y construir, con una actitud dinámica y desde la complejidad de la sociedad actual.

ENRIC: El hecho de entrar en la red pública fue motivo de fuertes discusiones en muchas escuelas. Uno de los argumentos era, precisamente, que en el momento en que fuéramos escuela pública perderíamos la capacidad de elegir a los maestros. Y así fue, porque los maestros llegan ahora por concurso público. De todas formas, a pesar de que el argumento es correcto, creo que en la práctica no es ninguna garantía: en Nabí habíamos tenido maestros que nosotros mismos habíamos escogido y resultaron ser un fiasco.

ROSA: Pero el solo hecho de poderlo hacer es importante, poder decidir cuál es el perfil de persona que necesitas para sacar adelante un proyecto, poder escoger en función del proyecto de centro... El proyecto de centro es importante y tiene que haber cierto compromiso con él: como maestro, no soy yo quien decide cómo lo hago sino que, conjuntamente con otros maestros, trabajo por un proyecto que, además, es un proyecto compartido.

ENRIC: Es verdad que en estas escuelas lo votábamos todo. Siempre ha habido una dirección, pero delegada, y, en el fondo, todo se discutía, más aún en escuelas como Nabí, que es de una sola línea y con un equipo docente muy reducido.

ROSA: En el Costa i Llobera tenemos una gestión claramente participativa, que no es lo mismo que montar una asamblea por cualquier cosa. Es importante no confundir el *asamblearismo* con una gestión y liderazgo participativos. Uno de los principios que tenemos en el Costa i Llobera es el de intentar llegar siempre al consenso.

ENRIC: Esa era la idea de la pedagogía Freinet, que todo se decidía democráticamente.

¿Cómo se definiría la estructura, por lo que se refiere a esa toma de decisiones, en las cooperativas escolares?

ENRIC: En este sentido, el claustro o la asamblea de la escuela son los órganos de decisión.

ROSA: La estructura organizativa hace que todo el mundo tenga una parcela de responsabilidad y que haya un trabajo que se complementa. Somos centros en los que hay una estructura de equipo directivo, pero no es una estructura cerrada; viene dada por el equipo de claustro y la representación, que a su vez viene de las coordinaciones: coordinaciones de ciclo, coordinaciones de etapa, coordinaciones de departamentos en el caso de la secundaria... Por su parte, los pequeños equipos de trabajo van buscando sus representaciones para construir equipos de coordinación. En eso quizá sí que solo quedamos nosotros, pero en el Costa i Llobera aún no hablamos de dirección, aquí dentro hablamos de coordinación general de escuela, coordinación de ciclo, con esta idea de defender que cada uno tiene una parcela de responsabilidad y de liderazgo. Hay que ser gestores eficaces, pero desde la visión del trabajo de equipo, que es donde la representación adquiere su verdadero sentido.

ENRIC: Cuando antes decía que me parecía que habíamos caído en la trampa de la burocratización me refería a esto. Toda esta estructura de gestión (el director, los jefes de estudios, el secretario) tiene que estar presente en todas las escuelas, y quizá no sería necesario. Imaginemos una escuela rural en la que hay dos maestros y doce niños. ¿Cómo se hace en estos casos? No queda otra que hacer alguna trampa. Si se pierde el estilo

propio de gestión, porque nos integramos en el modelo que nos impone la Administración, estamos perdiendo una seña de identidad.

ROSA: No es fácil hacer constantemente el doble discurso, porque de hecho se hace. El coordinador de primaria es el jefe de estudios, aunque en nuestra escuela nadie le llame así, pero para la Administración es el jefe de estudios; y si llega una carta para él, ¿a quién se la damos? Creo que esto poco a poco irá cambiando, porque hay un decreto de autonomía de centros que ha de posibilitar esta independencia en la gestión. Lo que preocupa ahora es que en las escuelas de Cataluña pocos equipos generan un proyecto educativo en el que el cuerpo docente quiera o vea la necesidad de gestionar el centro como parte del equipo directivo. De un tiempo a esta parte, el 60% de los directores se vienen nombrando a dedo desde la inspección o se ha tenido que confiar en la buena voluntad de algún miembro del claustro. Sin embargo, desde que se ha creado una formación directiva para futuros directores, sorprendentemente hay una cola de novecientas personas para trescientas plazas. Imaginemos por un momento a alguien que sale de este curso de formación, sin experiencia suficiente como maestro... Podríamos llegar a tener direcciones muy profesionalizadas, pero con muy poca experiencia profesional como docentes. Creo que es un riesgo que hay que considerar.

¿Cuáles son los retos actuales en referencia a esa relación con el barrio, en este escenario socialmente diferente, con temas como el de la atención a la diversidad en las aulas? ¿Cómo se trabaja ahora esto?

ROSA: Por lo que al Costa i Llobera se refiere, hace cincuenta años teníamos familias con un nivel de implicación impresionante, que venían los domingos a pintar paredes y a montar estanterías. En este sentido, no hemos perdido nada. En este momento, hay más de cien padres y madres implicados en la AMPA y doce vocalías. La idea de la participación se trabaja mucho: yo no sé si en muchas escuelas tienen dos horas semanales de reunión con el presidente de la AMPA, como tengo yo. En cada vocalía de padres y madres hay un maestro del claustro; eso quiere decir reuniones de un maestro con la vocalía de alimentación, de otro maestro con la vocalía de transporte... La participación de las familias sigue siendo muy importante, pero hay una implicación muy fuerte por parte del equipo. Respecto a la idea de barrio, como decíamos antes, ahora los alumnos entran más por puntos, de modo que hay más familias de la zona. Así que, a pesar de estar aquí arriba en la montaña, en este *cul-de-sac*¹⁹, no solo se ha mantenido sino que se ha mejorado. Trabajamos con una estructura de relación y cooperación tan fuerte como antes o más, pero día a día hay que construir esos vínculos de relación porque si no se perderían. Construir espacios de relación con las familias y el barrio es un trabajo imprescindible que hay que hacer desde la escuela. Aunque la relación con el ba-

19. *Cul-de-sac* es una expresión de origen catalán, también usada en francés y en occitano, que, traducida literalmente, significa “culo de bolsa”. Sin embargo, el término se emplea para designar una carretera o callejón sin salida, o un punto muerto en general.

barrio y sus entidades se gestiona ahora mucho más desde la Administración pública. Estos grupos de directores de zona, jefes de estudios y maestros nos los habíamos organizado entre nosotros toda la vida. Ahora llega el centro de recursos y te lo organiza, y las entidades del barrio se ponen al servicio de la escuela, lo cual es una novedad: el distrito te convoca, el centro de recursos te propone cosas... En política educativa de zona la Administración ha hecho un cambio radical.

ENRIC: En el caso de Nabí, aunque el distrito sigue siendo Sarrià-Sant Gervasi, la zona tiene unas características físicas que la dejan muy aislada, y por eso nos llegan todas las criaturas que hay en el barrio. También es un barrio curioso porque no es tan de clase acomodada como parece a primera vista. En relación al tema de la atención a la diversidad, yo había tenido niños de muy buena familia, pero muy *rebotados* y que me daban mucho trabajo. Decir que los niños de ahora son más difíciles que los de antes es tener muy poca memoria. En este sentido, creo que no ha habido diferencias significativas en cuanto a la población infantil.

ROSA: Es otro estilo de niño, que mira el mundo de forma diferente, y otro estilo de familia. La inmediatez, la rapidez, son cosas que hoy nos condicionan a todos.

ENRIC: Cuando la escuela tiene un proyecto bien elaborado y consolidado, los niños funcionan de acuerdo con ese proyecto de escuela que, en el fondo, está construido en función de las necesidades e intereses de sus alumnos. Esta es la gracia del asunto.

ROSA: No es científicamente demostrable, pero nosotros lo hemos estudiado un poco a través de los exalumnos de la escuela. De muchas promociones ha salido gente innovadora, creativa, con un espíritu de compromiso muy alto, también por el estilo de familia. Esto la escuela no lo hace sola: las familias que llegan a estas escuelas optan por un proyecto educativo determinado. Los exalumnos de ahora siguen siendo así: uno es delegado de clase de la universidad, el otro está metido en tal revista o proyecto... Hay un compromiso, que yo creo que es de formación y que sigue existiendo, porque seguimos trabajando la educación integral, el trabajo de orientación y de toma de decisión con los alumnos, de participación dentro del centro, aquí todo esto es fundamental. ¿Que nos preocupan cosas de la crianza de los niños y de algunas familias? Antes y ahora. ¿Que los estilos familiares han cambiado? Cierto. Cada vez más, la escuela no es la única protagonista. El barrio, Internet, los niños tienen ahora muchos espacios educativos, hacen muchas cosas, para bien y para mal, y eso se nota.

¿El momento actual, de crisis económica y de recortes presupuestarios, creéis que es una oportunidad para que la escuela se reinvente, o hay que dar crédito a los discursos más apocalípticos?

ROSA: Respecto a los recortes, que los estamos teniendo y muchos, estamos ante una situación difícil. Social y educativamente se ha hecho bandera de la inclusión y de una serie de prestaciones que necesitan recursos y que, sin ellos, difícilmente se pueden hacer con garantía de calidad. De manera que ahora tenemos una ciudadanía que defiende una serie de valores, como la inclusión, que en la escuela podemos no tener manos suficientes para asumir. Los recortes pueden desbaratar lo que ya es una conciencia ciudadana de derecho. Por otro lado, más que cuestionarnos los recortes, lo que estaría bien es que nos dejaran decidir cómo y qué recortamos. Ante una situación de crisis, con una cuota cero pero pudiéndote gestionar, puedes salir reforzado, apoyándote en tus fortalezas. Pero si no puedes gestionar ni los recortes ni los recursos, eso crea una situación de mucha fragilidad.

ENRIC: Las escuelas con un proyecto bien consolidado seguramente saldrán adelante de una manera u otra. El problema es otro. El problema es si se cree o no se cree en la educación. Si se cree en una educación pública o en una educación privada. Este es el problema. Los recortes, en el fondo, a quien perjudican es a la escuela pública porque el modelo de escuela que tiene el gobierno actual no es el público. El presidente actual, cuando era *conseller en cap*, y la entonces *consellera d'Ensenyament*, Carme Laura Gil, dieron importantes subvenciones a tres o cuatro escuelas: unas eran del Opus y otras eran escuelas inglesas muy elitistas. Los sindicatos y maestros pusieron el grito en el cielo y pidieron explicaciones, y la respuesta del actual presidente fue que ese dinero sobraba. No sé si sobraba o no, pero las escuelas públicas estaban en barracones. Si es porque los presupuestos tienen partidas y las partidas están cerradas, ¡pues se abren! Yo de eso no entiendo, pero lo que está claro es que el modelo escolar actual no está en sintonía con lo que es la renovación educativa ni la escuela pública.

ROSA: Incluso en momentos de crisis y con recortes puedes hacer muchas cosas, siempre y cuando el modelo te lo permita. Si esta gente creyera en la escuela pública ya habría sacado un decreto de plantillas o cualquier otro decreto que nos dejara gestionarnos con más fortaleza. Dicho todo esto, a la pregunta de si ha sido positivo dar el paso hacia la escuela pública, yo creo que tenemos que responder que sí. Mi preocupación es que nos estanquemos y retrocedamos.

ENRIC: Cuando la Constitución española y el Estatut d'Autonomia definieron la escuela pública catalana como una escuela no confesional, en catalán, mixta y participativa, entonces resultaba absurdo mantenerse dentro del sector privado. Estos principios son los mismos que inspiraron las escuelas antifranquistas, muchas de ellas cooperativas. Incluso la misma organización legal de la actual escuela pública permite que sea cooperativa. Están las diferentes comisiones, el consejo escolar; es decir, la definición de escuela pública es absolutamente democrática y

el cooperativismo no pretende otra cosa que ser un sistema democrático. La escuela pública podría ser, perfectamente, una escuela cooperativa. Si lo es o no lo es depende en gran parte de los maestros, de cómo deciden gestionarse y organizarse.

4.

ESPACIOS Y POLÍTICAS CULTURALES DE LA EMOCIÓN. PEDAGOGÍAS DE CONTACTO Y PRÁCTICAS DE EXPERIMENTACIÓN FEMINISTAS

Judit Vidiella

Introducción: espacios de relación encarnada y campos de acción discursiva

El punto de partida de este texto retoma el reto de repensar las políticas y pedagogías del espacio público, desde posicionamientos trans-feministas-queer y poscoloniales, a partir de la resonancia generada por el texto de *Transductores* (2011), en el que se cartografió el desafío de las pedagogías colectivas y las prácticas de autoeducación:

1.- *Por una parte, buscar otras formas de [de]construcción de la subjetividad [y, en especial, añado corporalidad, sexualidad, etnia, género...]; así como de producción de conocimiento; de formulación de un programa político y pedagógico. Y, por otra,*

2.- *Re-situar la importancia de la educación ligada a los movimientos sociales [políticos], la producción cultural y crítica, los nuevos modos de construcción de lo público [así como lo político, lo espacial y temporal, lo afectivo], que van más allá del giro educativo, pero que dialogan con él.* (Collados y Rodrigo, 2011: 251)

La escritura de este texto parte de las nuevas líneas de investigación de *Transductores*; entre ellas, las que surgen del giro performativo¹ en los contextos trans-feministas-*queer* y poscoloniales, donde las categorías de género, sexualidad, etnia, espacio, cuerpo y pedagogía adquieren nuevas e imprevistas dimensiones. Pero la pluralidad de estos **movimientos** debería prevenirnos de simplificar y unificar su complejidad, cayendo en cierres teóricos, etiquetas conceptuales, fórmulas prácticas y teorías fijas y exportables a cualquier contexto (educativo, político). La emergencia de estas comunidades está vinculada a las condiciones sociales y materiales que determinan sus luchas, y a partir de estas se produce conocimiento situado en el contexto: agentes, negociaciones, tensiones, contradicciones, antagonismos, fallos y controversias, que se dan en las diversas prácticas, acciones y momentos. De modo que, más que referirnos al feminismo en singular, deberíamos determinar desde qué “saberes situados” (Donna Haraway, 1991) y localizaciones políticas partimos: feminismos de la igualdad; feminismos de la diferencia; transfeminismos; postfeminismos; feminismos postcoloniales; feminismos del tercer mundo; estudios de género; colectivo *intersex*; teoría *queer*; estudios GLBT... Todos ellos articulan sus posicionamientos desde líneas de acción y de pensamiento muy diversas, a veces en tensión, puesto que parten de lo personal como motor de acción política. No obstante, aunque las experiencias, saberes y prácticas sean múltiples, confluyen en la voluntad de derrocar la producción de normatividad en un contexto determinado, es decir, en un **tiempo y espacio**

1. De acuerdo con Butler, la performatividad se refiere al “poder del discurso para producir efectos a través de la reiteración” (Butler, 2002: 20). La dimensión temporal de la performatividad es crucial porque, por una parte, el performativo es futuro, ya que genera efectos en la constitución o materialización de lo que todavía “no es”. Pero por otra parte depende de la sedimentación del pasado; de las construcciones existentes de raza, género, sexualidad...

particular. Y es desde este punto de partida donde me interesa articular este texto.

Precisamente la problematización del **espacio** como constructo normativo ha sido uno de los ejes fundamentales en las prácticas minoritarias, las cuales han cuestionado la construcción tradicional de esta división, ficticia y excluyente, que opera dividiendo el espacio en términos binarios: público y privado; activo y pasivo; productivo e improductivo; masculino y femenino —respectivamente—. En su momento, Michel Foucault ya se interesó por cómo las instituciones sociales (públicas) constituyen la vida privada². Desde este marco constrictivo, los colectivos oprimidos han cuestionado “el espacio” —público, estable, dado, en singular y mayúsculas— y lo han conceptualizado desde una reorientación permanente que se da en los momentos de contacto y emergencia entre sujetos, discursos, prácticas y agendas políticas. Y es precisamente esta inestabilidad la que debería caracterizar el “objeto político de los feminismos”, es decir, la revisión constante para que, verdaderamente, sea un **movimiento** vivo y abierto a nuevas formas de acción en el presente. Por ejemplo, las minorías *trans-queer* han removido el feminismo “precedente” (como ya lo hicieron las mujeres negras o lesbianas respecto al feminismo de los 70), al repensar la conceptualización de los “objetos” de su práctica —el género, la etnia, el sexo—. Así, repensar el espacio desde las pedagogías feministas implica, por una parte, un proceso inacabado de constitución de los sujetos políticos, y, por otra, una negociación de los contextos de enunciación y emergencia en una temporalidad concreta. En este sentido, Michael Warner (2002) reflexiona sobre cómo, por ejemplo, las políticas *queer* ponen a debate los modos tradicionales de concebir lo público (en el sentido de “fuera del ámbito privado”); lo público (en el sentido de “libre, igualitario y democrático”); lo público (como “activo y visible”); lo privado (como “pasivo e invisible”); el público (más allá de la noción de “espectadores”), o los públicos (en su caso, los contra-públicos *queer*). Estos movimientos parten de la deconstrucción normativa del espacio mediante prácticas y políticas de acción cotidiana, con el fin de perturbar las condiciones que nos ubican como públicos —o podríamos decir también como alumnos— interpelados continuamente, y llamados a posiciones ¿pasivas?, ¿participativas?, ¿creativas?, ¿reflexivas?, ¿tácticas?, ¿obedientes?, ¿con capacidad de enunciación?... Según este autor, “un público es el espacio social creado por la circulación reflexiva del discurso” (Warner, 2002: 90). Y es que tanto lo público como lo privado están sujetos a relaciones de lenguaje (géneros de habla y discurso), que determinan qué sujetos son interpelados a habitar esos espacios y cuáles no; qué efectos tienen en la corporalidad esos mismos discursos atravesados por categorías de género, sexo, etnia, etcétera, y qué prácticas se pueden desarrollar en cada uno de

2. Aporta el término “biopolítica” para referirse al modo como el Estado interviene y regula los cuerpos a través de instituciones y discursos como la salud, la sexualidad, el control jurídico, la educación...

estos espacios. No obstante, esto no evita que una conversación privada pueda tener lugar en un fórum público; que una cocina devenga un espacio público de reunión o educación; o que una plaza sea un espacio “(in)doméstico” en el que se duerme, se come, se barre...

Judith Halberstam argumenta que la geografía postmoderna se ha construido partiendo del ensayo de Foucault sobre la “heterotopía”, en donde se afirma que “la época presente será sobre todo una época del espacio, después de la superación del privilegio que el tiempo y la historia han tenido por encima del espacio y la geografía, desatendiendo la dimensión material” (2005: 11). Quizá esto ayudaría a explicar por qué el giro actual performativo y el fenomenológico re-sitúan el tiempo y el espacio en un presente, a la vez que en una cadena de citas pasada, y deconstruyen la asociación tradicional que comprende lo local como representante del lugar y el espacio, *versus* lo global como circulación, migración y virtualidad espacial. Estas conceptualizaciones dialécticas a menudo obvian los múltiples locales, los múltiples globales y los diversos espacios y tiempos...

Un segundo enclave que ha articulado la práctica de los movimientos trans-feministas-*queer* y postcoloniales ha sido el **cuerpo**, comprendido precisamente en términos de superficie / “espacio” / campo de batalla y debate. Estos han puesto de relieve la “materialidad del conocimiento” y los efectos que este tiene literalmente en los cuerpos de sus “actores”. Algunas de las teorías de género y sexualidad han encontrado en la performatividad austiniana un proyecto epistemológico antiesencialista y deconstructivo, interesado en cómo el lenguaje construye o afecta la realidad en lugar de —únicamente— describirla. Y en cómo los individuos somos interpelados a reproducir y repetir ficciones culturales que nos afectan —sea porque las reproducimos fielmente o porque fracasamos—. Pero ¿qué relación podemos establecer entre espacios, tiempos y cuerpos en términos de prácticas de subjetivación? Las teorías sobre performatividad lo han intentado explicar a partir de tres ejes temporales:

a) Los significados y los términos nos preceden en una serie de cadenas de citación que son las que crean la condición para la acción. Hay un contexto sociocultural que las avala y legitima.

b) En cada momento y ocasión son desplegados de nuevo como si fuera la primera vez, con lo que se borra la historicidad de los términos y se hacen pasar por el estado natural de las cosas, es decir, naturalizan y normalizan.

c) Se llevan a cabo a través de cada repetición, ya que para tener fuerza necesitan ser repetidos continuamente, aunque nada garantiza que en cada repetición no se dé un “fallo” o diferencia. Si esto es así, se abre la posibilidad a la emergencia de otras categorías sociales que podrían actuar como categorías políticas (*indignados, precarias...*).

Esto nos ayudaría a comprender mediante qué prácticas discursivas y materiales se normalizan los cuerpos, y dar cuenta de ellas³. Pero ¿qué sucede con los cuerpos que “fallan” y “fracasan” en “reproducir la norma” al presentarse en los espacios normativos? ¿Es posible que en ese acto de presencia fracasada se produzca una transformación de los guiones culturales, por ejemplo, de heterosexualidad normativa⁴? ¿Qué papel tendrían aquí las pedagogías críticas y las prácticas colaborativas en estos espacios públicos de enunciación? ¿Cómo resolver la tensión entre repetir guiones culturales o producir otras prácticas de saber? Y ¿cómo entrarían las políticas de corporalidad y de afecto aquí? Respuestas complejas que llevan a la prudencia, y más en los días que corren, donde hay una inflación política del espacio público y las plazas como enclaves de denuncia y de construcción de posibilidades, y donde el espacio público ha cobrado un lugar de enunciación, materialización y lucha... Prudencia en las palabras de Butler (2006), cuando se plantea el papel de las políticas de corporalidad en escenarios constrictivos, en los que la asimilación y la trasgresión no son opciones a disposición de los individuos, sino efectos de cómo los sujetos pueden o no habitar las normas sociales y los ideales.

Considerar al género como una **forma de hacer**, una **actividad incesante** performada, en parte, sin saberlo y sin la propia voluntad, no implica que sea una actividad automática o mecánica. Por el contrario, **es una práctica de improvisación en un escenario constrictivo**. Siempre se está “haciendo” con o para otro, aunque el otro sea solo imaginario (Butler, 2006: 14).

Esta cita de Butler, en la que incluye aspectos escenográficos temporales y contextualizados, aporta un ligero cambio respecto a sus publicaciones anteriores, donde la idea de repetición ritualizada en un marco regulador era más constrictiva. Parece ser que aquí la idea de improvisación abre un espacio de posibilidad, incertidumbre y cambio... Pero el lenguaje no solo construye la realidad de los cuerpos sino también de los espacios, ya que algunos están cargados de cierto grado de previsibilidad. Un ejemplo: los espacios autogestionados o centros de producción artística y cultural se enuncian muchas veces como espacios de “agencia” y transformación, en los que ya se da por contenida la carga y potencia de cambio, política, agencia crítica, relacionalidad, reflexividad,

3. Como ha intentado explicar Teresa De Lauretis (2000) basándose en la noción foucaultiana de “materialidad” del discurso, que aborda la construcción de la identidad femenina (y también masculina) como un proceso material y simbólico. Así, el género es una tecnología que define al sujeto como “hombre” o “mujer” en un proceso de normatividad y regulación, de modo que produce las categorías mismas que pretende explicar. Su concepto de “tecnología de género” presenta cuatro enunciados básicos para la aclaración al problema del género: el género es una representación; la representación del género es su construcción; la construcción del género continúa en la actualidad; la construcción del género también se ve afectada por su deconstrucción.

4. Heteronormatividad se refiere a instituciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que hacen que la heterosexualidad parezca no solo coherente sino privilegiada.

transgresión y educación, sin atender las relaciones de poder y conflicto que se dan, lo que termina por neutralizarlos y convertirlos en lo que Jon McKenzie (2001) llama una “norma liminal”⁵, es decir, que se da de antemano una “eficacia⁶ política” ya contenida por esos mismos marcos de pensamiento, representación y simbolización, desde los que se puede o no (re)pensar lo (im)posible. Quizá uno de los retos sería buscar otros lugares en los que ubicarnos para poner en marcha prácticas improvisadas lejos de las formas de “colonización” que determinados espacios median, pero sin ser garantía de nada. Contextos imprevisibles como lo fueron la cocina para muchas feministas en los años 70, o los *balls* para las subculturas *queer* en los 80.

En este sentido, ¿qué lectura podemos hacer de lo que está sucediendo en las plazas en términos de prácticas de corporización, de constitución de lo público como acto de enunciación, y de experimentación política y educativa? ¿Quiénes son los indignados? ¿Quiénes están en Tahrir? ¿O en Sol y Plaza Cataluña? Para Butler (2011)⁷, a pesar de que muchas de estas y otras luchas hayan sido motivadas por diferentes propósitos políticos, en todas sucede algo similar:

Que el espacio es constituido por la congregación de cuerpos que se mueven, hablan y se pronuncian conjuntamente reivindicando cierto espacio como público, educativo, político (en el caso de los indignados, por ejemplo, desde la retórica del enfado).

Que los cuerpos cuando “hablan” políticamente lo hacen no solo desde el lenguaje oral, visual y escrito, sino desde las “políticas de la emoción” (volveré a esta noción en el siguiente apartado de este texto).

Que el habla es corporal y lingüística, esto es, se da en una acción performativa y material que deviene “entre cuerpos”; en un espacio intermedio entre el “im/propio” y el de los demás (Anzaldúa lo llamaba “nos/otras”, y Turner –1969– *communitas*).

Que la acción emerge “entre” el contacto *de/con* la multitud.

5. En la teoría de la *performance*, “liminal” se refiere a las acciones y comportamientos “intermedios” tales como los rituales de iniciación, estadios de la vida o cambios corporales, en los que una persona está “en una posición indeterminada” respecto a las categorías sociales o las identidades personales. Según McKenzie (2001) la formación disciplinar de los Estudios de *Performance* se ha constituido desde una posición académica que se autodefine como liminal, es decir, en los márgenes del saber hegemónico. Lo que critica McKenzie es que una práctica y un campo de saber no pueden ser transgresores *per se*, sino que depende de una lectura de contexto; de modo que lo liminal acaba siendo una “norma” que coloca lo político en un marco de “seguridad” previsible y neutralizador, sin atender otras relaciones de poder que puedan emerger en esos contextos donde “reina” la “norma” liminal.

6. El término *performance* en inglés tiene diversas acepciones: acción, representación, eficacia, máxima operatividad y rendimiento. McKenzie (2001) encuentra paralelismos entre las *performances* posfordistas y tecnológicas en términos de operatividad y eficacia, al igual que las *performances* como actos instructivos y educativos, o las *performances* activistas que aspiran a la eficacia política. (Abordé esta cuestión en Vidiella, 2008).

7. Publicado *online* en <http://www.eipcp.net/transversal/1011/butler/en>

Que el espacio es lo que la política ocasiona, un espacio de presencia y aparición. “Me aparezco a los demás y ellos a mí”. La disputa por el espacio de aparición implica repensar la re-presentación, las políticas de in-visibilidad y de contacto.

Que el espacio público no nos viene ofrecido de antemano sino que es disputado a través de la acción plural, especialmente en aquellas luchas sobre comida, trabajo, movilidad, educación, acceso a las instituciones o seguridad en la calle para las mujeres y minorías sexuales y raciales. Y, por tanto,

que el espacio de aparición no pertenece a una esfera de la política separada de una esfera de la supervivencia y la necesidad material, por lo que hay que comprender las dimensiones corporales, lo que el cuerpo necesita (dormir y comer en la plaza, asistencia cuando está enfermo, apoyo...), y lo que el cuerpo puede hacer.

Que el espacio también actúa sobre nosotros, aunque actuemos en él y nuestras acciones colectivas le den vida.

Que el espacio ya no se puede pensar sin la incorporación de “los espacios virtuales” y las nuevas tecnologías y plataformas mediáticas, donde los cuerpos siguen estando presentes y manifestándose.

Que no toda la población forma parte de esa pluralidad que aparece, lo que indica que el poder opera antes del poder ejercido en ese espacio de pluralidad.

Que aunque algunas vidas estén fuera de las estructuras políticas legitimadas, estas también están saturadas de relaciones de poder, y es esta saturación el punto de partida para una teoría y práctica política que incluya tanto las formas dominantes y modos de inclusión y legitimación, como las subyugadas y deslegitimadas, porque, a pesar de su exclusión, estos sujetos actúan y se pronuncian.

En referencia a este último punto sobre los procesos de exclusión del espacio, ¿podríamos hablar a la vez de la existencia de otros espacios y tiempos excéntricos? Por ejemplo: ¿de un espacio y tiempo feminista —o *queer*— en el que las subjetividades de estas vidas “ilegítimas” en el espacio normativo tengan un espacio de posibilidad? Para Halberstam (2005: 6) lo *queer* ha desarrollado otras lógicas y organizaciones de comunidad, identidad sexual, corporización y actividad no normativas en un espacio y tiempo. Se caracteriza por repensar las consideraciones sobre la vida, la localización, la orientación y la transformación mediante el cuestionamiento de las formas tradicionales de filiación, asociación, pertenencia, identificación, educación, representación y difusión del saber, lejos de la lógica de clase media basada en la reproductibilidad del saber capitalista y el control biopolítico. El **tiempo Queer** es un término para referirse a temporalidades que emergen en dis-

tanciamiento de los marcos temporales burgueses de reproducción y familia; las lógicas de desarrollo, madurez, adultez, responsabilidad y sucesión; el control de la longevidad y de las prácticas de riesgo *versus* de seguridad (especialmente por el impacto que ha tenido el sida). Con ello emergen temporalidades alternativas respecto a la lógica occidental del “progreso” y la cronología, que evidencian la construcción social del tiempo entendido como progresión natural, lejos de las lógicas del nacimiento, el matrimonio, la reproducción y la muerte; o de las construcciones sobre el tiempo de trabajo y productividad *versus* el tiempo de ocio; el espacio público *versus* el privado, etcétera. Y el **espacio Queer** se refiere a las prácticas de producción de lugares en las que las personas *queer* participan, a la vez que describe las nuevas comprensiones del espacio posibilitadas por la producción de contrapúblicos *queer*⁸.

¿Cómo repensar la cuestión de la temporalidad en prácticas y proyectos educativos o de producción cultural y trabajo cooperativo en contextos, comunidades y *entre* sujetos que no se piensan en términos de futuro, permanencia, estabilidad o largo plazo? Algunos de los proyectos contenidos en esta compilación, precisamente, evidencian la dificultad de generar procesos de continuidad con grupos de jóvenes, que no se piensan ni viven el tiempo con la misma continuidad que algunos proyectos necesitan para su “supervivencia”. Además, a esto hay que sumarle que muchas veces estos proyectos dependen de temporalidades institucionales que no piensan en la creación de lazos relacionales sino en impactos cuantificables y calendarios administrativos. Y todavía se complica más en comunidades frágiles, vulnerables y precarias (vidas efímeras, corporalidades migratorias...), donde se hace mucho más complicada la participación, continuidad y permanencia en el tiempo. Y donde emerge además un reto fundamental: ¿de qué modos representamos y reconstruimos los procesos de visibilidad si el espacio público se caracteriza por un régimen escópico *voyeur*? ¿Cómo encarar esta tensión-relación entre temporalidad y visibilidad en un contexto que se preocupa por la constitución normativa de las subjetividades? ¿Y la tensión entre los espacios y políticas de la mirada y la representación (en el capitalismo cognitivo) en tensión con las prácticas de experimentación minoritarias (prácticas de existencia y supervivencia; vitales y encarnadas), que muchas veces son invisibles o, por el contrario, están excesivamente visibilizadas por la exotividad de sus sexualidades y corporalidades? Esto nos lleva a la discusión política sobre si aparecer en el espacio público o des-aparecer y permanecer en una “invisibilidad ac-

8. Los contrapúblicos han existido siempre. Warner los llama “contra” porque considera que tienen un nivel consciente de su estatus subordinado, que les permite abrir otros espacios para la opinión, el intercambio y la participación trans-formativa, teniendo una relación crítica con el poder (2002: 57). Para Warner los contrapúblicos *queer* y feministas pueden operar como una forma de elaborar otros discursos y relaciones culturales y sociales sobre las formas de asociación íntima; los vocabularios del afecto; los estilos de corporización; las prácticas eróticas y las relaciones de cuidado y pedagogía...

tiva”⁹ (Peggy Phelan, 1993). Porque desde esta óptica, aparecer implica un proyecto político de producción de miradas *queer*, trans, excéntricas, descentradas, *lesbiadas*, que experimenten con las posibilidades utópicas y de supervivencia, y que desvelen las condiciones de producción de normatividad. ¿Qué tipo de agencia puede desprenderse de estas formas de actividad que tienden a asociarse al placer y al estilo? ¿Dónde se sitúa la delgada línea entre las prácticas narcisistas —de hedonismo consumista— y las políticas de lo corporal? Butler y Turner apuntan al concepto de “ritual” como práctica que puede reforzar o perturbar las normas culturales para poder explicar que, para los sujetos que han sido excluidos de las normas que producen el reconocimiento de lo que es humano (aunque siguen formando parte porque están afectados por esas mismas normas), el estilo es tanto un signo de su exclusión como el modo a través del cual sobreviven. ¿No será esta acusación deslegitimadora similar a las críticas que en los años 70 recayeron en muchas artistas feministas cuando per-formaron con sus cuerpos desnudos? Amelia Jones (1998) llama a estas estrategias estilísticas “retóricas de la pose”; prácticas que devolvieron a las mujeres sus cuerpos expropiados por las prácticas de representación y significación patriarcales.

Las aportaciones feministas y *queer* sobre cuerpo y sexualidad, espacio y tiempo, así como los estudios postcoloniales sobre los espacios fronterizos y las identidades mestizas, han contestado las formas canónicas de considerar la geografía, que han excluido la sexualidad como parte de una política del cuerpo lúdico, en el primer caso; o la hibridez en el segundo, al quedar relegada a un espacio intermedio e indeterminado por las omisiones coloniales del conocimiento. Parece, pues, que se trata más bien de una cuestión de “escala” en el sentido de que hay ciertas luchas que, como la clase social, se consideran de mayor magnitud y urgencia que otras, quizá por la vertiente marxista que potencia las luchas materiales por encima de las afectivas y sexuales, que también son materiales, no lo olvidemos. Así, en las prácticas trans-feministas-*queer* y postcoloniales, se invierte el orden de factores de “primero pensar y producir conocimiento para conocer los mecanismos de opresión y, finalmente, actuar como modo de hacer política” por el de “experimenta, improvisa, actúa, conoce, muévete por el impulso y lo afectivo (sea a través de la retórica del enfado, del amor...), y aprende (des)haciendo la política, el género, la sexualidad, la etnia... mediante estrategias como la parodia, la *performance*, etcétera, como un modo de hacer y crear política”. Quizá esta comparación haya quedado aquí un tanto caricaturesca y simplificada. Pero todavía hay quien diría que estas prácticas no son “verdadera-

9. Peggy Phelan (1993: 27) cuestiona la ideología de lo visible en las políticas identitarias porque considera que existe un juego de poder entre quien “marca” en términos de representación y discurso —y a la vez permanece invisible y neutral—, y quienes son marcados, visibilizados y atravesados por la lógica de lo visible, que se basa en representaciones miméticas y estereotipadas. Y es que no siempre a más visibilidad más poder. También hay poder en permanecer invisible, lejos de las lógicas escópicas.

mente políticas” porque los académicos, activistas, educadores y productores culturales “hacen otras cosas más serias”... No sucede tanto así en comunidades *queer*, donde las relaciones entre activistas, artistas, teóricos, *performers*, son más orgánicas, y el conocimiento no está tan separado de las vidas y prácticas de experimentación, sino que comparten espacios de lucha, de amor, de diversión, de sexo, de pensamiento, de experimentación, y precariedad —entendida en términos de inteligibilidad y re-conocimiento—.

Y precariedad también en términos de sustento de lo que necesitan esos cuerpos. Porque algo que nos afecta cada vez más a aquellos que trabajamos y “habitamos” en contextos educativos, académicos, culturales, artísticos y colaborativos, es el estado de (auto)precarización permanente. Contextos donde los procesos cognitivos inmateriales están en tensión con la materialidad de los cuerpos y sus necesidades; donde la relación de espacios público y privado se diluye, y las relaciones personales y afectivas pasan a ser productivas; donde las relaciones con las personas del trabajo devienen relaciones personales por falta de tiempo para cuidar las viejas amistades; donde no queda claro si es mi deseo y voluntad el conocer, investigar y actuar, o un imperativo del contexto competitivo y los tiempos institucionales; donde buscar otros modos de hacer prácticas colaborativas y promover espacios autogestionados de relación es un extra, o está poco reconocido, lo que añade más precariedad a las condiciones vitales. Porque nos preocupamos por la coherencia de los modos de hacer; del discurso que articulamos; de la representación y visibilidad de lo que hacemos; pero las condiciones a las que estamos sometiendo nuestras vidas y existencias muchas veces nos enferman, nos estresan... Precisamente las prácticas trans-feministas-*queer* y poscoloniales han puesto en evidencia la importancia de las redes de cuidado afectivo. Pero estas entran en tensión con los espacios institucionalizados y normalizadores con los que nos relacionamos, como un museo, una universidad, una escuela... con sus tiempos regulados, sus proyectos financiados públicamente en función de calendarios muy estrictos, que consideran el éxito y el impacto en términos de eficacia, evaluación y producción, y que van a “otro ritmo”...

Para Therese Kaufmann,

las actividades reproductivas, el trabajo doméstico y de cuidado, precisamente en relación con el llamado “trabajo afectivo”, siguen mereciendo la más marginal de las atenciones. La jerarquía de valor que nace entre las diferentes formas del trabajo, pero también del conocimiento, donde “valor” ha de entenderse aquí completamente en el sentido de su materialidad, se corresponde con lo que cabría calificar de cualidad biopolítica, por ejemplo, del trabajo afectivo de los trabajadores domésticos (2011)¹⁰.

10. En su texto *Arte y Conocimiento. rudimentos para una perspectiva descolonial*. (2011), publicado online en <http://eipcp.net/transversal/0311/kaufmann/es>

En esta misma línea, el colectivo de mujeres feministas Precarias a la Deriva (2004), con sede durante un tiempo en el espacio autogestionado de la Escalera Karakola, o las aportaciones de Saskia Sassen (2003), han puesto en evidencia los espacios racializados y transaccionales de producción (cultural) precaria, y la racialización del cuerpo de las mujeres, utilizada en el trabajo afectivo, creativo e intelectual. También en algunos de los proyectos compilados en este volumen emergen los retos que supone atender la dimensión afectiva, material y corporal, a menudo descuidadas e invisibilizadas en contextos políticos y educativos. Por esto es importante pensar en otras formas de temporalidad y circuitos del saber que no empujen y presionen a estos grupos a producirse, exhibirse, objetualizarse y neutralizarse en un discurso y en una práctica. Y también re-pensar otras temporalidades, más a corto plazo y en términos de resonancia de afectos o redes potenciales, que puedan dar otras continuidades futuras más ramificadas en diversos proyectos en los que puedan confluir esos modos de hacer, de aprender, de convivir, de significarse, de enunciarse, de afectarse, etcétera, que llevamos de otros lugares. En definitiva, promover prácticas de contacto con personas, ideas y luchas que construyan y per-formen relaciones de re-conocimiento en un espacio *entre* sujetos.

Interludio: Encuentros táctiles-tácticos.

Efectos y afectos performativos de la materialidad

Para Sara Ahmed (2004), las emociones configuran las “superficies” de nuestros cuerpos individuales y colectivos, en el contacto *con* y *entre* otros objetos, sujetos, espacios, significados y prácticas sociales y culturales. Precisamente los movimientos trans-feministas-*queer* y pos-coloniales parten de una práctica de “lectura” de la relación entre afecto y estructura, emoción y política, de un modo que deshace la separación entre lo individual y lo colectivo, lo personal y lo público. Pero ¿de qué modo operan las emociones en estas políticas y prácticas? ¿Lo hacen como afectación que mueve a la interpelación? ¿O implican además una reorientación de nuestra relación con las normas y las construcciones sociales?

Quizá este marco afectivo pueda tener alguna utilidad en el análisis y exploración de cómo circulan los proyectos y prácticas educativas o colaborativas incluidas en esta compilación, para preguntarnos sobre qué efectos y afectos generan, así como qué tipo de construcciones sobre espacio, relación y orientación entre prácticas, discursos y sujetos están presentes. O qué tensiones, alejamientos y distanciamientos producen. Y qué relaciones estratégicas, negociaciones y disidencias emergen. Qué espacios de constitución de subjetividad posibilitan... Y sigo haciéndome preguntas: qué formas de acción aportan las emociones (del latín *emotio*,

que comparte raíz con en el verbo *movere*, ‘mover’). Qué direccionalidades y orientaciones hacia los demás. Qué políticas de contacto median (de relación, repulsa, acercamiento, distanciamiento, colisión, conexión, abyección...). Y qué tipo de saber, pensamiento y conocimiento pueden aportar las políticas de lo afectivo. Qué efectos tienen... Porque formarse una impresión de algo, aprender, implica un acto de percepción y cognición, es decir, de “contagio”, que deriva del latín y tiene la misma raíz que “contacto” (Ahmed, 2004: 6). Lo que nos “toca” nos hace sentir que formamos parte de un lugar y un espacio determinados. Lo que nos contagia nos hace permanecer implicados en un contexto con un grupo de personas.

No solo el espacio es performativo sino que también lo son las emociones, porque nos remiten a las condiciones de nuestra subordinación en contextos de formación social (familia, escuela, heterosexualidad, nación...). Butler ha denominado este proceso como un “proceso de ‘materialización’” en el sentido de que tiene un “efecto de delimitación, fijeza y superficie” (1993: 9). Esta delimitación hay que entenderla en el sentido de que “lo que nos separa de los demás también nos conecta con ellos”, de modo que es la colisión (con sujetos, ideas, representaciones, prácticas) lo que nos da el sentido de sí y de los demás. Palabras como “paki”, “charnego”, “bollo”, tienden a “pegarse” porque todavía transportan una historia (de signos y cuerpos) cargada de diferencia, violencia e insulto. La expulsión de los cuerpos racializados del espacio social blanco, por ejemplo, reformula el espacio social a través de constituir el cuerpo blanco desde un espacio y posición de distanciamiento (Ahmed, 2004: 25). La resistencia y el cambio de significado no tienen que ver con el referente, sino con las historias de repetición de la palabra, que acumulan valor a través de una serie de convenciones repetidas, así como por la relación “de contacto” con otras palabras e historias no explicitadas como inmigrante, *outsider*, sucio, peligroso... Porque el carácter “pegajoso”¹¹ de las emociones se produce a través de repeticiones culturales.

No obstante, aunque estos “guiones” culturales sean constrictivos, no podemos prever de antemano el significado de las emociones, porque su movilización depende de los contextos de enunciación y recepción. De modo que poner las emociones en circulación en contextos y espacios de acción social implica dejar de pensar lo emotivo como algo privado y personal, y hacerlo como motores de acción, orientación y movilización: de enfado, indignación, odio, amor, duelo, vergüenza, decepción, miedo... Una política cultural de las emociones tratará de analizar los modos en los que las historias (de dolor, amor, odio, vergüenza...) circulan en el dominio público. Quizá la poca atención a las políticas de lo afectivo se deba a que tradicionalmente se ha relacionado con lo femenino en términos de de-

11. Del inglés *sticky* (Ahmed, 2004: 60).

bilidad de las **pasiones** y lo **pasivo**, que provienen de la misma raíz latina que significa “sufrir”. Con ello, la pasividad se conecta con el miedo a la emotividad y la afectación del juicio racional. Quizá por eso las políticas de la emoción siguen siendo prácticas minoritarias, más atendidas en contextos feministas, poscoloniales y *queer*. Puede que esté habiendo un cambio con los movimientos 15-M, ya que los *indignados* están poniendo en escena la reivindicación de las necesidades materiales, vitales y afectivas desde una retórica del enfado. Pero ¿y las indignadas? ¿Qué es lo que nos indigna? ¿Qué condiciones materiales “aparecen” en las plazas y cuáles siguen estando relegadas?

¿Qué sucede cuando pensamos en las emociones como marcos de lectura y análisis¹²? en el **dolor** por las formas de violencia; el **amor** como justificación de un acto (luchar por amor a la patria, por ejemplo); **asombrarse** por una forma de pensamiento; **alegría** al establecer conexiones con los demás; **esperanza** en cambiar las estructuras; **odio y asco** como actos de habla que expulsan de la proximidad social algo o a alguien en una jerarquía de espacios, cuerpos y relaciones de poder; **disculpa** como pronunciamiento performativo que lleva a la acción de pedir perdón y asumir responsabilidades; **placer** como forma política de perturbación de una economía afectiva normativa; **malestar e incomodidad** surgida en un espacio etnocéntrico que provoca desorientación y sensación de sentirse fuera de lugar; **esperanza** en preguntarnos qué futuro nos imaginamos; **erotismo** en relación con el proceso pedagógico (Hooks¹³); el **malestar** en la educación; la **traición** y la **decepción**; la **risa** y la **parodia** como estrategias de contestación (Butler, 2002); el **enfado** (Anzaldúa, 2004) por la opresión como movilización de la lucha.

Me gustaría retomar esta última retórica, la del enfado, no solo porque es la más extendida actualmente sino porque en las prácticas feministas ha tenido un papel relevante, y me parece fundamental no olvidar las genealogías menores. Para las prácticas y políticas trans-feministas-*queer* y poscoloniales está vinculada a las políticas del dolor, la violencia, la discriminación y la opresión. Pero tal y como comenta Bell Hooks (1989), nombrar el dolor personal no es suficiente, porque puede ser incorporado en las agendas narcicistas de la cultura terapéutica neoliberal. Y dice: “es necesaria una energía para la (re)acción que conecte con la educación global para una conciencia crítica de la resistencia política colectiva” (Hooks, 1989: 32). El enfado es creativo porque genera lenguaje y re-presentaciones. Y es performativo porque es un acto de habla. No obstante, colocarse desde el enfado en una práctica de pedagogía colectiva, como relata Ellsworth (1999), puede tener efectos contraproducentes. Si el enfado no es compartido y se retorna al interlocutor puede bloquear la comunicación, generando una postura defensiva, como ha sucedido por ejemplo entre las diferentes posturas

12. Ahmed (2004: 168).

13. En Giroux y McLaren (1994: 115).

feministas que, al entrar en contacto¹⁴, muchas veces colisionan en lugar de negociar los diferentes saberes situados.

En la primera parte de este texto he señalado la relevancia de repensar la relación entre espacio, tiempo, tacto, corporización, fenomenología y materialidad discursiva, con el fin de comprender la complejidad desde donde se constituyen las subjetividades, así como la importancia que ello puede tener a la hora de repensar la prácticas educativas. Las pedagogías feministas pueden aportar una apertura hacia lo afectivo como enlace de trans-formación y no solo como acto privado. A menudo se desacreditan estas enseñanzas por ser “sensibleras” respecto a otras formas de pedagogía crítica “que no lo son”, pero permiten movernos y reorientarnos hacia otras formas de producción de conocimiento (horizontal, transformativo), que atienden la especificidad de nuestros cuerpos y necesidades, con el fin de explorar diferentes espacios físicos y subjetivos para el aprendizaje. Un laboratorio de procesos relacionales, en el que el contexto y espacio presente es fundamental para imaginar una “pedagogía transgresora” que, para Britzman, “es una pedagogía que pretende provocar [...] la propia proliferación de zonas alternativas de identificación y de crítica que son necesarias para que el pensamiento sea consciente de sus estructuras conceptuales dominantes, y para que se creen nuevos deseos” (Britzman, 2002: 200).

Apertura final: Pedagogías de contacto y políticas de experimentación

Mary Louise Pratt define como zonas de contacto aquellos “espacios sociales donde las culturas se encuentran, colisionan y forcejean unas con las otras” (Pratt, 1999: 519). Le interesan de ellas las estrategias de resistencia que las comunidades marginadas desarrollan como procesos de transculturación, mediante los cuales seleccionan y reinventan los materiales transmitidos por la cultura dominante. Si las epistemologías del tacto evidencian la implicación activa del cuerpo en los procesos de comprensión y producción de conocimiento, una práctica política de contacto debe “orientarse” no solo hacia el análisis de las representaciones identitarias, las comprensiones culturales sobre el cuerpo y la subjetividad, sino también ponerse en contacto con los encuentros corporizados de los sujetos implicados en un determinado proceso. Implica también estar atentos a las pedagogías que emergen en este espacio intermedio, de inter-cambio y trans-formación *entre* sujetos. No solo se trata de dotar de inteligibilidad y corporalidad a los sujetos que hasta ahora habían quedado relegados fuera de la existencia, en los márgenes de lo abyecto, sino también de señalar las limitaciones de la noción de identidad, y atender los procesos afectivos y materiales.

14. Como Weed y Schor (1997) compilan en su libro de encuentro entre “feminismos” y “teoría queer”.

Una pedagogía de contacto ha de permitir repensar la práctica educativa y colaborativa desde procesos de autoconciencia corporal. Por una parte, ha de ayudar a desvelar los mecanismos de regulación performativos, y, por otra, facilitar las capacidades de actuación. Desde aquí se entiende que el cuerpo es un producto discursivo, político, ideológico y pedagógico, pero también material, somático, experiencial, deseante...; un espacio de lucha y conflicto. Precisamente es en los encuentros y contactos donde los estereotipos dejan de ser fijos y distantes, para materializarse en complejas y diversas experiencias; con sus excesos, matices, singularidades, particularidades, diversidades y contradicciones. Algunos de los ejes de acción articulados desde las prácticas, políticas y pedagogías del contacto y el afecto podrían ser:

1.- *La relación entre identidad, políticas identitarias y políticas postidentitarias*: las categorías identitarias generan procesos de sujeción y normalización en el acto de “nombrar”, produciendo posiciones y categorías sociales excluyentes. Del contacto entre los movimientos identitarios y postidentitarios emerge una fricción interesante: ¿seguimos usando las mismas categorías políticas? ¿Reconocemos las genealogías históricas y políticas de lucha pero las problematizamos sin por ello negarlas? ¿Buscamos otros “objetos y sujetos” de nuestra práctica? Spivak (1987) nos invita a reflexionar sobre el coste de pensar, narrar y reivindicar las identidades, proponiendo que lo hagamos como estrategias momentáneas, es decir, como “esencialismos estratégicos” en la escena de las reivindicaciones políticas. Se trata de alterar los sistemas de identidad más allá de sistemas de opresión binarios, y evaluar la política de la identidad como restrictiva (“jóvenes”, “mujeres inmigrantes”...), porque las políticas identitarias suelen ir acompañadas de estrategias de visibilidad en el espacio público, y por tanto es importante que pensemos sobre qué tipo de visibilidad estamos pensando para no caer en fetichismos de la diferencia, que devienen atractivos en contextos que buscan el valor de la diferencia, la transgresión, la sexualidad... Esto ha sucedido bastantes veces con las prácticas sexuales *queer* en algunos contextos artísticos; o en proyectos colaborativos en enclaves fronterizos que han “exotizado” la diferencia étnica (Yúdice, 2003).

2.- *La cuestión de las prácticas de normalización*: por una parte está la cuestión de producir una serie de prácticas que deconstruyan los procesos de producción de normalización, o de representación estable y monovocal de los procesos de trabajo y educativos, con el fin de que emerjan otros lugares y espacios de relación y subjetividades. Pero, por otra parte, está el peligro que corren todas estas prácticas de estandarizarse en fórmulas productivas y estéticas mercantilizables, que descuidan la particularidad del contexto, las relaciones entre agentes, las cuestiones materiales y los procesos y negociaciones que quizá no tengan un “gran atractivo” según las lógicas expositivas de producir artefactos

visuales, pero sí han resultado “vitales” durante el proceso de trabajo y la relación de contacto, puesto que han permitido procesos de transformación (intelectual, afectiva, política, material...). Para llevar a cabo este proyecto de des-normalización, Wiegman (2002) propone dos estrategias de actuación:

Una es la *perversión como una forma de cuestionamiento de las cadenas de significación dominantes*. ¿Sería posible que las prácticas pedagógicas desarrollaran un pensamiento sobre la ausencia de la normalidad?, es decir, ¿podría ser la lectura de la normalidad una práctica interpretativa perversa y transgresora (*queer*)? ¿Podríamos hablar entonces de “procesos y pedagogías como ‘actos indocentes’”¹⁵? Se trata de desvincular la relación estable entre normalidad y “sentido del yo” con el fin de abrirse uno mismo a otras posibilidades de alteridad, de identificaciones y placeres no vinculados a las apelaciones identitarias “tradicionales”. Es decir, una ruptura de la subjetividad centrada y estable. Para esta práctica de “perversión” podría sernos útil lo que Springgay (2008) llama una práctica educativa del “exceso y la fantasía”, o De Lauretis (2000) una práctica “excéntrica”; de alteridades y figuraciones¹⁶ múltiples; de hipérbole y parodia para alterar el sentido estable de la “propia” identidad (Butler, 2002), así como la proliferación de (dis)identificaciones¹⁷ basadas en la diferencia (Muñoz, 1999).

La otra son *prácticas perversas de lectura que desarmen las estabilidades de significación hegemónicas*. Lo que podría denominarse como prácticas excéntricas, *torcidas*... Esta es una práctica de interpretación *queer* sobre las representaciones dominantes que circulan en los textos de literatura, en el cine, en la producción cultural, en los museos y centros de arte, en la publicidad, en educación, etcétera. Una práctica de *queerizar* (Wiegman, 2002), *desgenerar*, *desracializar*, *deshacer el género* (Butler, 2006) y *la sexualidad*... O mediante cartografías que reconstruyan los complejos procesos de trabajo entre grupos y colectivos desde múltiples puntos de vista, y donde emerjan las relaciones de poder, las ten-

15. Véase Vidiella, 2008.

16. Las figuraciones funcionan como “espacios” desde los cuales (re)pensarnos, porque incorporan la dimensión corporal, material, espacial y vivencial de la subjetivación, poniendo en juego las especificidades en torno al género, la raza, la etnia, la religión, la clase social, la edad, las condiciones físicas, la ubicación geográfica, etcétera. Se trata de “localizaciones temporalmente espacializadas”. El trabajo de Donna Haraway (1991) sobre el “saber situado” también camina en esta línea de relación entre corporización y objetividad intelectual. Entre algunas figuraciones feministas *queer* destacan la “Tex mex” (del *performer* Guillermo Gómez-Peña), “la perra” (Itziar Ziga), “la nómade” (de Rosi Braidotti), la Neopantlera (Gloria Anzaldúa), “las inapropiables”...

17. José Esteban Muñoz (1999) analiza las prácticas de aquellos que se encuentran fuera de la cultura *mainstream*—racial y sexual—, para ver cómo negocian con la cultura e ideología dominante, y la transforman con otros propósitos culturales. Un proceso que ni se asimila con la estructura dominante ni se opone totalmente a ella, sino que se mueve entre la desidentificación y la disidencia. Este concepto es útil por cuanto se aleja de las oposiciones binarias y entiende que en todo acto de subjetivación hay un movimiento de identificación y de desidentificación simultáneos. Y, especialmente en las comunidades minoritarias, también de disidencia (corporal).

siones y contradicciones, los conflictos, tiempos y espacios, los afectos y necesidades materiales...

3.- *Cuerpo, re-presentación, prácticas de identificación y desidentificación.* Una forma de “incorporar” el cuerpo sería repensando el modo a través del cual se materializa, esto es, mediante *performances* cotidianas. Entendiendo que la *performance* es tanto un mecanismo de repetición normativo como una herramienta reflexiva que permite estrategias de distanciamiento y (des)identificación, que pone sobre la mesa argumentos teóricos y encarnados sobre los conflictos personales, los estereotipos sociales, las pre-concepciones y hábitos. Y precisamente fue a través de *performances* como muchas artistas feministas hicieron visibles sus experiencias de regulación. Pero también mediante estrategias de enunciación como los “grupos de toma de conciencia”, un método de distribución horizontal, inspirado en el marxismo, en el que la toma de conciencia era mediada por la palabra —el habla y la escucha—, así como por la acción performática mediante la cual se construía una narración autobiográfica colectiva, pública y política. En este proceso, la *performance* aparecía como una teatralización de las narraciones, y más en particular de los roles de género, clase, raza y sexualidad que estos relatos mediaban. El resultado de este proceso de agenciamiento performativo fue el de una producción o invención de subjetividad política. Se ponía así en marcha la relación entre pedagogía, *performance* y performatividad.

Este tipo de prácticas pueden ayudar a visibilizar la violencia del lenguaje y de las categorías y representaciones identitarias, a la vez que reivindican un cuerpo lúdico mediante estrategias de mimesis y parodia distanciada, o de escenificación de identidades que perturban y debilitan los mecanismos estables de identificación. No obstante, es imposible escapar de los marcos restrictivos, pues formamos parte de ellos. Más bien se trata de conocer cómo los repetimos, interiorizamos, encarnamos y resistimos en nuestras experiencias diarias, para hacerlos conscientes con el fin de encontrar espacios de negociación y posibilidad. Precisamente, y aunque parezca paradójico, para llegar al espacio de inteligibilidad y existencia de la diferencia se necesita explorar la cuestión de la formación de las identidades normativas. En resumen, los retos que nos plantean las políticas de la corporalidad y lo afectivo son, entre otros: a) abrirnos a diferentes tipos de proyectos que repiensen el papel de los lugares y espacios de construcción de “lo público”; de quién está autorizado a hablar y quién no; b) repensar los efectos que las prácticas tienen, y hacerlo desde un contexto de crisis de la representación y de la categoría de “identidad”, para reconsiderar el lugar de la representación como escenario de intervención política; c) replantear la responsabilidad de las prácticas de visibilización y las condiciones materiales y vitales de producción de saber; d) atender las relaciones de contacto y la suspensión de las categorías binarias como investigador-

investigado; educador-educando, etcétera; e) repensar el papel de las voces, de quién está autorizado a hablar y quién está silenciado desde los marcos de representación institucionales; f) construir espacios y tiempos de autorización para pronunciarse y existir; g) preguntarse por el tipo de efectos que tienen los procesos relacionales y la atención a las dimensiones materiales, y h) por los efectos de los aspectos cotidianos y afectivos en la producción de conocimiento: sobre lo que nos cae, nos emociona, nos aburre; i) debatir cómo comprendemos la dimensión encarnada frente a los grandes textos de la política tradicional vinculados a un concepto restrictivo de la esfera pública, de ocupación masculina (subjetividad no marcada e invisibilizada) del espacio (“neutro”), cuando en realidad es un espacio con género y sexualizado...

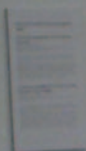
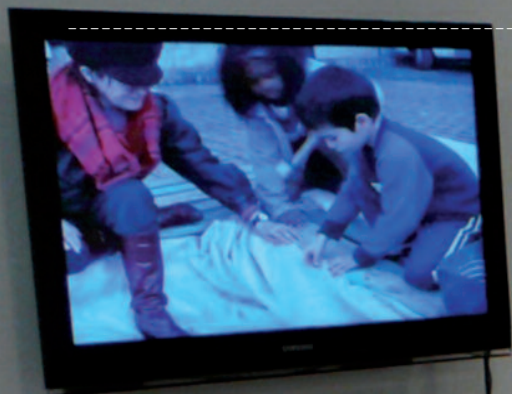
Y sigo...: j) saber nombrar los espacios y lugares de conflicto: sobre las vivencias del tiempo (estrés, saturación, inestabilidad), del espacio (movilidad, fronteras, sedentarismo, discontinuidades entre público y privado; de supervivencia), del cuidado (precariedad, comunidades laborales y afectivas), del riesgo (vulnerabilidades, miedos y peligros), del cuerpo (disciplina, normatividades, experimentaciones), de las relaciones de poder (difusas, mediación, procesos de lucha, desigualdad en la representación); k) problematizar las prácticas de normalización y los marcos desde los que pensamos las cosas y nos pensamos; l) cuestionar actos, prácticas, discursos y políticas en público que invisibilizan sistemáticamente las diferencias o las subrayan como cuerpos del odio, el miedo, la sospecha, lo exótico... No es que estas diferencias estén en los márgenes, porque de hecho están contenidas en el mismo razonamiento “central” que las “expulsa”, pero al estar relegadas de lo público e inteligible (aunque a veces también ocupan espacios institucionales), exploran otras formas de habitar, bien desde el riesgo, la hibridez, las redes de saber informales, el intercambio, el cuidado, los espacios auto-gestionados...

No se trataría tanto de incluir o añadir “voces marginadas” a un currículo o contexto cultural ya saturado, ni tampoco de imágenes “positivas” que no hacen más que reforzar estereotipos con una mirada paternalista y victimista, sino de potenciar otras zonas de identificación y experimentación que deconstruyan las formas hegemónicas “de hacer” trabajo colaborativo y cultural, o desde los modos en que (nos) pensamos y representamos respecto a las categorías de subjetivación. Esto significa concebir un tipo de prácticas y pedagogías cuyos fundamentos sean la inestabilidad, el riesgo, la incertidumbre y el compromiso de las fuerzas disponibles desde la posibilidad, la experimentación, la práctica de *deshacer*. Y de partir de las políticas y pedagogías de contacto no tanto como zonas confortables sino como prácticas de colisión y confrontación: de saberes, de relaciones, de agentes, de cuerpos, de contextos, de afectos, de tiempos, de objetivos, de discursos, de poderes, de formas de hacer política, etcétera.

Referencias

- Ahmed, Sara (2004): *The Cultural Politics of Emotion*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Anzaldúa, Gloria (2004): “Movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan”, en: *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Boler, M. (1999): *Feeling power. Emotion and education*. Nueva York: Routledge.
- Britzman, Deborah (2002 [1998]): “La Pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”, en: Mérida, Rafael M. (ed.) (2002): *Sexualidades transgresoras, una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.
- Butler, Judith (2006 [2004]): *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- (2004 [1997]): *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- (2002 [1993]): *Cuerpos que Importan: Sobre los Límites Materiales y Discursivos del “Sexo”*. México, Buenos Aires, Madrid: Paidós.
- Collados, Antonio; Rodrigo, Javier (2011): “Pedagogías colectivas y experiencias de autoeducación: una aproximación a las líneas y discursos sobre prácticas educativas alternativas en nuestros días”, en: *Desacuerdos 6, sobre arte, políticas y esfera pública en el estado español*. Arteleku, Diputación Foral de Gipuzkoa; Centro José Guerrero, Diputación de Granada; Museu d’Art Contemporani de Barcelona (MACBA); Universidad Internacional de Andalucía (UNIA artepensamiento); Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS).
- De Lauretis, Teresa (2000): “Sujetos excéntricos” y “Tecnología del género”, en: *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y Horas (Cuadernos inacabados, 35).
- Ellsworth, Elizabeth (1999 [1989]): “¿Por qué esto no parece empoderante?”, en Belaustegui-goitia, Marisa (ed.): *Géneros prófugos: feminismo y educación*. Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- Giroux, Henry, y McLaren, Peter (eds.): *Between borders: pedagogy and the politics of cultural studies*. Nueva York: Routledge.
- Halberstam, Judith (2005): *In a Queer Time & Place. Transgender Bodies, Subcultural Lives*. Nueva York y Londres: New York University Press.
- Hooks, Bell (1989): *Talking back: thinking feminist, thinking black*. Londres: Sheba Feminist Publishers.
- Haraway, Donna (1991): *Simians, Cyborgs and Women: the Reinvention of Nature*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Jones, Amelia (1998): *Body Art: Performing the Subject*. Minneapolis y Londres: Minnesota University Press.
- McKenzie, Jon (2001): *Perform or Else. From Discipline to Performance*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Muñoz Esteban, José (1999): *Disidentifications: Queers of Color and the Performance of Politics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Phelan, Peggy (1993): *Unmarked. The Politics of Performance*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Pratt, Mary Louise (1999): “Arts of the Contact Zone”, en: Bartholomae, David, y Petrofsky, Anthony (eds.): *Ways of Reading*. Nueva York: Bedford/St. Martin’s.
- Precarias a la Deriva (2004): *A la deriva por los circuitos de la precariedad femenina*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Sassen, Saskia (2003): *Contrageografías de la globalización: Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Sedgwick Kosofsky, Eve (2003): *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*. Durham y Londres: Duke University Press.
- Spivak, Gayatri (1987): *In Other Worlds. Essays in Cultural Politics*. Nueva York: Methuen.

- Springgay, Stephanie (2008): *Body knowledge and curriculum. Pedagogies of touch in youth and visual culture*. Nueva York: Peter Lang.
- Turner, Victor (1969): *The Ritual Process*. Middlesex: Penguin Books.
- Vidiella, Judit (2008): "Actos indocentes, hacia una pedagogía de contacto", en: Aula Abierta, <http://aulabierta.info/node/785>
- Warner, Michael (2002): *Publics and Counterpublics*. Nueva York: Zone Books.
- Weed, Elizabeth, y Schor, Naomi (eds.): (1997): *Feminism meets Queer Theory*. Bloomington: Indiana University Press.
- Wiegman Robyn (2002 [1997]): "Desestabilizar la academia", en: Mérida, Rafael M. (ed.) (2002): *Sexualidades Transgresoras, una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.
- Yúdice, George (2003): *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.



Espacio de consulta del Archivo Móvil Transductores en Sala América. Marzo-Mayo 2011





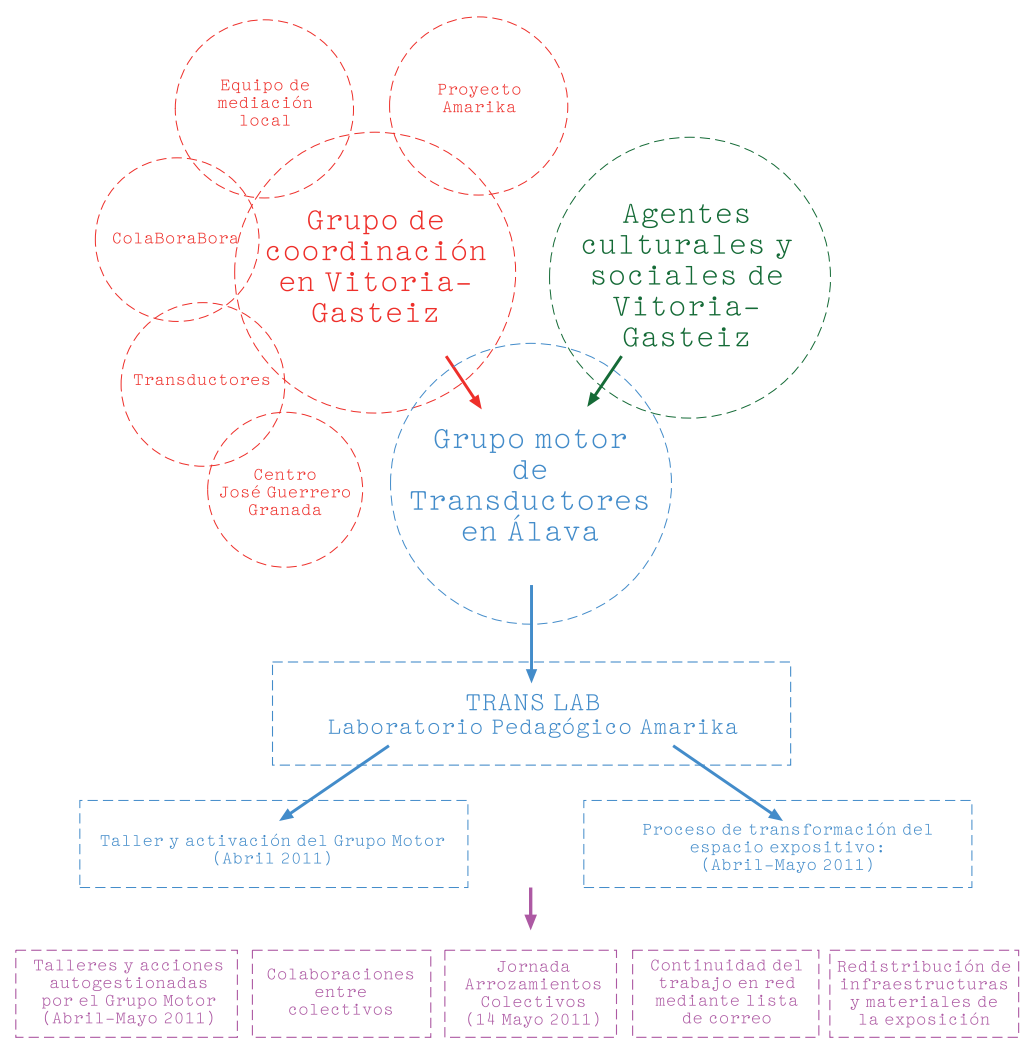
Transductores — ColaBoraBora — Ainhoa Garagalza

TRANSLAB — Amarika. Laboratorio pedagógico

Vitoria-Gasteiz, Sala América, abril — mayo de 2011

<http://www.transductores.net/translab>

<http://www.flickr.com/photos/transductores/>



- miembros o colaboradores del colectivo ● agentes sociales o comunitarios colaboradores en el proyecto
- resultados del proyecto ● continuidad o extensión del proyecto a largo plazo
- situación coyuntural o agente contra el que se reacciona o resiste ● áreas de trabajo y de investigación
- agentes sociales □ resultados — rol activo en el proyecto, colaborando en acciones o partes de trabajo
- ⊗ colectivos pertenecientes en parte a un agente o grupo o que colaboran específicamente

TRANSLAB – Amarika

Se trata de un laboratorio pedagógico establecido en la Sala Amáríca de Vitoria-Gasteiz durante los meses de abril y mayo de 2011 con el propósito de que diferentes organizaciones y colectivos de la ciudad analizaran de forma crítica sus proyectos mediante prácticas dialógicas compartidas con el resto de participantes, y el análisis de tres casos recogidos en el archivo de Transductores. Esta experiencia promovió la visibilidad de las redes locales, el trabajo en red a largo plazo y la autogestión de talleres y actividades. El laboratorio estableció tres momentos diferenciados: una fase de taller analítico-formativo-discursivo; una fase de trabajo interno de los proyectos para implementar cambios y aprendizajes; y una jornada de puesta en común final de los proyectos. Así mismo, el laboratorio contó con tres espacios diferenciados para el proceso: uno de trabajo y laboratorio experimental; un centro de recursos sobre prácticas culturales, educación y redes sociales (archivo Transductores); y un espacio expositivo cambiante donde volcar los procesos de los talleres y los diálogos entre los proyectos locales y los ejemplos internacionales. Durante el desarrollo de *TRANSLAB* el espacio de la sala y sus recursos están a disposición de los colectivos participantes y las actividades que quieran activar tanto internas como abiertas, de modo que se activa un nutrido programa de actividades que implica a gran cantidad de agentes locales y permite diferentes diseminaciones del proyecto.

Colectivo coordinador

Transductores es un proyecto cultural que pretende investigar y activar iniciativas en las que se articulen de manera flexible las prácticas artísticas, la intervención política y la educación, a partir de la acción de colectivos interdisciplinarios.

*ColaBoraBora*¹ es una isla casi inexplorada habitada por una comunidad emergente, heterogénea y mutante. Un laboratorio ciudadano de reflexión en acción en el que nos orientamos siguiendo cuatro puntos cardinales: procomún, código abierto, emprendizaje social y prácticas colaborativas. Ainhoa Garagalza es una activista sociocultural de Vitoria-Gasteiz. Implicada en procesos colectivos locales, conoce las complejidades de estructuras y agentes, y sus relaciones entre ellos y con la administración.

Origen y evolución

El origen de *TRANSLAB* se encuentra en la voluntad de impulsar las reflexiones, los procesos y los contenidos (estudios e investigaciones) de Transductores en el territorio y el contexto vasco. Y el Proyecto Amarika hace posible activar y desarrollar el proceso en la Sala Amáríca de Vitoria-Gasteiz, dentro de su programa de actividades para el año 2011.

TRANSLAB – Amarika se estableció en la Sala Amáríca de Vitoria-Gasteiz durante los meses de abril y mayo de 2011 con los siguientes objetivos: ana-



Panorámica de Sala América. Grupos de trabajo durante el primer día de taller. 4 de Abril de 2011

El grupo motor durante el taller de TRANS LAB. 4 de Abril de 2011

lizar de forma crítica y compartida los proyectos participantes; generar y establecer redes (de trabajo) para el futuro; y dar visibilidad a los proyectos participantes.

En los orígenes se creó un grupo de trabajo conformado por Antonio Collados y Javier Rodrigo (Transductores) y Txelu Balboa (ColaBoraBora y miembro de la Asamblea Amarika), que dan forma al proceso y lo desarrollan, y Ainhoa Garagalza como mediadora local. Además se establece una estrecha relación con el Consejo Amarika, órgano de gestión e interlocución del Proyecto Amarika con la Diputación Foral de Álava.

El proyecto se desarrolló en tres fases:

En primer lugar, la fase de negociación y estructuración, durante la cual se llevaron a cabo el diseño del proyecto en estrecha colaboración con el Consejo Amarika (octubre a diciembre de 2010) y las labores de análisis de la realidad social local, así como el contacto y la mediación con agentes y colectivos para formar un grupo motor de trabajo del laboratorio (enero a marzo de 2011).

En la segunda fase, durante el desarrollo y progreso del proyecto, tuvieron lugar la activación y desarrollo del laboratorio pedagógico (del 1 al 7 de abril de 2011), el desarrollo de acciones propuestas por el grupo motor (abril – mayo de 2011), los arrozamientos colectivos (jornada abierta de presentación y trabajo colectivo, el 14 de mayo de 2011), y la clausura de la exposición y fin del proceso en la Sala América (el 30 de mayo de 2011).

La tercera fase fue la de circulación y exposición, mediante la continuidad del trabajo a través de la lista de correo (a partir de junio de 2011) y la distribución de materiales y pizarras de la exposición (junio de 2011).

Relación con el contexto

La relación y posible influencia con el contexto se vehiculó fundamentalmente a través del grupo motor y sus ramificaciones lógicas. Estos son los proyectos que tomaron parte de dicho grupo:

Elkartekak.info (Saregune): un portal *online* asociativo donde se publica, de manera colaborativa, información sobre los movimientos sociales de Álava.

Proyecto Agro-Ambiental Campillo: escenario sociocomunitario que pretende vincular y vivenciar las condiciones de salud y equilibrio de los ecosistemas ecológicos y los ecosistemas sociales. (Participan: programa Educación de calle de Campillo, junto con Fundación Zadorra, Gasteiz en transición, Jóvenes apoyo mutuo y vecinos y vecinas a título particular).

Proyecto Goian: acción comunitaria socioeducativa en el casco viejo para la construcción social de la condición de vecindad-ciudadanía. (Participan: programa Educación de calle de Campillo junto con AMPA Ramón Bajo,

ACD Campillo y vecinos y vecinas a título particular).

Homenaje a mayores de 90 años del casco viejo promovido por IMVG (Itinerario Muralístico de Vitoria-Gasteiz, Veronica Werckmeister y Marta Gil), junto con Cáritas. Utilizando la realidad e historia personal y urbanística común como base, los artistas se implican en la comunidad y la sociedad valora su participación creativa.

Munduko Arrozak (www.mundukoarrozak.info): una fiesta intercultural y reivindicativa que combina interculturalidad, okupación, autogestión, biodiversidad... y más palabras que acompañan a “nos conocemos”, “nos divertimos”, “compartimos” y “convivimos”.

Colabora En Red Vitoria-Gasteiz (Idoia Llano) (<http://colaboraenred.com/>): un proyecto para llevar a cabo reuniones, acciones locales con el formato de *barcamp* o reunión para una acción colaborativa con base en una plataforma de colaboración tecnológica.

Carrera popular en el barrio de Errekaleor (Iñaki Larrimbe): trata de construir de una manera artística, colectiva y abierta una herramienta de innovación deportiva de acción social, política y comunicativa.

Kzliburutegi@Erekin (Francisca Pulgar): busca aprovechar las redes sociales e Internet para potenciar el acercamiento de la ciudadanía a las bibliotecas, creando comunidades virtuales o presenciales de socios que utilicen los servicios bibliotecarios.

Begiradak (Asociación Begiradak, Yolanda Martínez): proyecto artístico dedicado a la creatividad social a través de la fotografía y otras artes plásticas, que busca provocar un proceso de reflexión, reinterpretación y resignificación de la realidad cotidiana.

Asamblea Amarika (A+A) (Endika Portillo, asambleario): una asamblea ciudadana de personas interesadas o relacionadas con el mundo del arte y la cultura contemporánea de manera personal o profesional.

Rediles (Roberto de Miguel): una agrupación de proyectos de carácter sociocultural a través de rediles.com, que permite la difusión de ideas y actividades de tipo social, cultural, ecológico...

Asociación Hazkuntza – Crecer en Salud Araba (Ediren Cooperativa de Salud, Enrique Saracho e Idoia Lizarralde): tiene como objetivo fundamental el desarrollo de la salud y el bienestar de las personas, a través del incremento de su protagonismo en el diseño de sus modos de vida.

Hubo además otra serie de agentes cuya participación en el proceso fue de diferentes maneras significativa o esencial: el Consejo Amarika, el Departamento de Cultura de la Diputación Foral de Álava, el Centro José Guerrero y la Diputación de Granada, el Centro de Innovación Social EUTOKIA, Víctor Iriarte, la cooperativa Bidezko Bidean y un largo etcétera. No



Grupo motor trabajando durante el taller. 5 de Abril de 2011

Presentación al grupo de los casos de estudio internacionales expuestos. 6 de Abril de 2011

hemos de olvidar que fue especialmente importante la participación de agentes y colectivos pertenecientes a las redes de los integrantes en el grupo motor y de la ciudadanía en general durante los dos meses que las acciones se sucedieron en la Sala América.

Metodología

Desde el primer momento se tomaron tres decisiones esenciales que definen el proyecto:

- a) Proyectar *TRANSLAB* como un proceso específico para el contexto socio-cultural de Vitoria-Gasteiz. Convocamos únicamente a colectivos que estableciesen su área de actividad en la ciudad y que llevasen a cabo proyectos de intervención social o desarrollo comunitario donde lo artístico y cultural desempeñase un papel esencial.
- b) Hacer un especial esfuerzo por analizar y conocer previamente la realidad social de Vitoria-Gasteiz. Fue clave el importante trabajo de mediación desarrollado por Ainhoa, con el apoyo de Txelu, que consistía en contactar, conocer, explicar, proponer, invitar...; todo ello mediante reuniones y entrevistas para conformar un grupo motor heterogéneo que llevase el peso del laboratorio.
- c) Priorizar el trabajo procesual del laboratorio pedagógico y de su equipo motor frente a la faceta expositivo-documental, estableciendo el espacio de la Sala América como un dispositivo mutable que cumpliera simultáneamente las funciones de lugar de encuentro, taller experimental, espacio de documentación y exposición en continuo cambio.

El proceso del taller formativo se basaba en la confianza en el grupo motor; en reconocerlos como expertos locales con saberes e iniciativas tanto o más válidos que los recogidos en el archivo de Transductores; en su capacidad de trabajo y autogestión; en el valor de los intercambios y los diálogos; en establecer un doble papel como generadores y receptores de aprendizajes a través de las microasesorías; y en el potencial de los participantes para generar acciones en red en el propio espacio de la sala.

Cada agente participante debía aportar un proyecto de su colectivo para ser analizado por el grupo motor. La primera sesión se destinó a presentar todos los proyectos e identificar problemáticas de los mismos. Estas problemáticas se organizaron sobre los siguientes ejes: participación/colaboración; difusión/comunicación en red; y recursos/sostenibilidad.

Cada día de formación se dedicó a uno de los ejes, a las problemáticas vinculadas a éste y a trabajar específicamente los proyectos que presentaban esas problemáticas. Mediante prácticas dialógicas, narraciones y el uso del sociograma como herramienta de análisis, se examinaban estos proyectos y se aportaban ideas, sugerencias, soluciones... a modo de micro-asesoría entre iguales. Igualmente se establecía un diálogo con los ejemplos inter-

nacionales expuestos en la sala, seleccionados del archivo de *Transductores* por ser ejemplificantes de cada eje. Estos proyectos fueron: EcoBox (AAA, París), Garbage Problem (CUP, New York), AREA (AREA, Chicago). Todo lo trabajado se incorporaba diariamente a la sala (diagramas, reflexiones, datos), que se articulaba como una herramienta viva de documentación y narración del proceso. Todos los elementos se acompañaban de leyendas que ayudaban a identificar cada material y a seguir una cronología de tal forma que fuese accesible y entendible para personas ajenas al proceso.

Del trabajo del laboratorio surgieron una serie de actividades e iniciativas propuestas por el grupo motor, que se fueron desarrollando de forma autogestionada a lo largo de abril y mayo (talleres, charlas, entrevistas, reuniones...). Esas actividades que se culminaron con Arrozamientos Colectivos, una jornada autogestionada de presentación y colectivización de aprendizajes y trabajos realizados el 14 de abril.

Links y diseminaciones

a) Apertura de la sala a otros colectivos y usos. Durante los dos meses del laboratorio, y a través de las propuestas del grupo motor, distintos agentes y colectivos participaron en *TRANSLAB*, apropiándose de partes del proyecto y enriqueciendo a su vez todo el proceso. Este hecho, que no era objetivo primordial del laboratorio, resultó muy motivador y significativo para el grupo motor. Las aportaciones fueron de muy diverso tipo: ocupar el espacio, profundizar en los casos expuestos, incorporar la metodología de trabajo en los procesos propios de reflexión y trabajo, generar redes, participar en los talleres y formaciones posteriores (Twitter, Geolocalización, Psicodrama, taller de Sociogramas...), asistir a la jornada abierta de reflexión, etcétera. La lista de colectivos implicados en estas acciones es amplia: Euskadi Innova, Plataforma Amanda, Gasteiz en Transición, Jóvenes apoyo mutuo, AMPA Ramón Bajo-Gasteiz ikastetxea, Fundación Zadorra, Plataforma de mayores del casco viejo, Gauekoak, plataforma Korrosparri...

b) Colaboraciones entre colectivos. Con la energía del proceso surgieron muchas alianzas bilaterales que han ampliado las perspectivas de los propios proyectos individuales. Estas alianzas han supuesto colaboraciones en procesos en activo, intervenciones específicas o simplemente el estrechamiento de relaciones. Algunos de estas “parejas de hecho” son: Begiradak+Ediren; Ediren+Goian; Goian+Carrera popular Errekaleor; Goian+KZ Liburutegiak; Agroambiental+Colabora en red; Ediren+Endika Portillo (A+A); etcétera.

c) Redistribución de infraestructuras de la exposición. Los elementos materiales de la exposición (pizarras, paneles, mesas, lona) están siendo reutilizados por los proyectos del grupo motor y otros movimientos sociales de Vitoria-Gasteiz. Los paneles y pizarras han formado parte de la acampada Gasteiz; las fiestas autogestionadas del casco viejo Zaharraz



Actividad de Goian con jóvenes. Actividades autogestionadas por el grupo motor. Mayo de 2011

Seminario *Gentrificación urbana, urbanismo desde abajo y proyectos eco-activistas*. Actividad autogestionadas por el grupo motor. 6 de Mayo de 2011

Concierto posterior a la comida comunitaria de las jornadas *Arrozamientos colectivos*. 14 de Mayo de 2011

Presentaciones del trabajo realizado y acción de cierre de las jornadas. 14 de Mayo de 2011

Comida comunitaria y acción organizada por Munduko Arrozak para las jornadas *Arrozamientos colectivos*. 14 de Mayo. Fotografía: premine.hiru



Imágenes del estado final del espacio expositivo después de las jornadas, incluyendo los materiales producidos durante el *TRANSLAB*, el espacio de recursos y las pizarras dibujadas con los proyectos del grupo motor

Harro; Munduko arrozak 2011; los talleres muralísticos de verano del 2011; Eskola Eguna del casco viejo; y seguirán estando a disposición de quienes los necesiten.

d) Proceso poslaboratorio. Tras finalizar *TRANSLAB*, desde distintos colectivos se vio la necesidad de mantener el contacto periódico para trabajar conjuntamente en un proceso colectivo denominado *TRANSLAB heredad*. Sin embargo, las urgencias particulares y el contexto cotidiano actual (la crisis económica, que pone en peligro la continuidad de muchos proyectos), ha obligado a centrarse en lo propio y posponer lo colectivo. Un error puesto que lo transformador sería precisamente afrontar la crisis desde lo colectivo. Esto significa que: o el proceso no ha sido todo lo transformador que se le presupone, o todavía no sabemos cómo implementar lo aprendido en nuestro día a día.

e) Proceso de democracia horizontal en Zalla. El 22 de mayo, Zalla-Bai (<http://blog.zallabai.net/>) ganó las elecciones en el municipio vizcaíno. El primer boceto para comunicar y generar la estructura participativa que hoy está implantada en el municipio fue diseñado a través de un sociograma durante uno de los talleres que se propusieron.

Referencias y aprendizajes

Estos son los aprendizajes valorados por el conjunto del grupo motor tras este proceso:

a) Ejercicio de autoanálisis: las prácticas dialógicas, el intercambio de conocimientos y las micro-consultorías entre iguales nos han evidenciado las rigideces del sistema que ya tenemos incorporadas: la necesidad de producir para justificarnos; la rigidez de nuestros discursos; el pudor a relacionarnos desde los problemas y los fracasos; y el “respeto” a los límites impuestos desde fuera.

b) El potencial de lo colectivo: lo social y lo artístico, a pesar de tener como objetivo común la transformación social, trabajan desde ámbitos muy separados. *TRANSLAB* ha generado un espacio de relación entre personas y colectivos que habitualmente no están conectadas. Ha permitido compartir experiencias, abrir nuestro campo de visión, ser conscientes de los aspectos comunes y generar nuevas conexiones entre las distintas redes y proyectos. En definitiva, unir islas para volver a darnos cuenta del potencial del grupo, de que uno más uno es mucho más que dos. Pero, para conseguirlo, es importante planificar el proceso, identificar y compartir los objetivos, generar el sentimiento de pertenencia al grupo, tener una buena metodología de trabajo, ofrecer contenidos de calidad, escuchar constantemente, favorecer la participación y saber autorregularse.

c) Nuevas herramientas: *TRANSLAB* ha incorporado nuevos aprendizajes, metodologías y herramientas de trabajo. El diálogo entre los proyectos (y con la exposición) a modo de micro-consultorías entre iguales ha consti-

tuido la reflexión y reinención de los proyectos. Del mismo modo, el uso del sociograma nos ayuda a mostrar de manera gráfica lo complejo y a sintetizar para evitar lo superfluo, de modo que se convierte en una gran herramienta para el análisis, la reflexión y la planificación.

Específicamente para Transductores, estas metodologías de grupo y formas de trabajo han servido para trabajar más con espacios de relaciones basados en pedagogías de contacto, cuidado de afectos y trabajo *slow*. Estos descubrimientos sobre experimentos a cielo abierto han sido fundamentales en la consecución del proyecto en Latinoamérica y los diversos talleres desarrollados posteriormente.

d) Pautas de trabajo en grupo: durante el taller se identificó la necesidad de establecer una serie de pautas que guiasen el trabajo en grupo, y se consensuó de forma colectiva un decálogo de propuestas por las que guiarse. Fue algo que surgió como solución a un obstáculo organizativo, pero que, más allá del contenido, supuso profundizar en el sentimiento de pertenencia al grupo y aportó una mayor operatividad durante las sesiones.

Para ColaBoraBora estas pautas se han convertido en una herramienta de trabajo siempre presente en sus procesos colectivos sucesivos. Para el grupo coordinador supuso una experiencia compartida poner un laboratorio de pedagogías colectivas en marcha, y contrastar y experimentar metodologías, recursos, acciones, dinámicas, etcétera, lo que ha enriquecido el trabajo a partir de la continua triangulación y aporte específico de cada uno de los miembros.

Entre las referencias para activar un proceso como este, señalamos las experiencias metodológicas anteriores de Transductores como proyecto pedagógico y ColaBorabora, en aspectos como la co-creación, los talleres y seminarios dialógicos, la creatividad aplicada o la participación, que permitieron la puesta en marcha y desarrollo del laboratorio pedagógico y los diversos talleres; y, en segundo lugar, la teoría de los grupos desde la psicología social: cómo se conforman los grupos, qué los cohesionan, cuáles son sus dinámicas... Fueron aspectos muy tenidos en cuenta durante la fase de mediación y organización local por parte de Txelu y Ainhoa, y las posteriores acciones de los talleres. Enrique Saracho, psiquiatra miembro de Ediren, tuteló este proceso aportando teoría y metodologías de trabajo.

Retos y el futuro: reflexión y autonomía

A modo de conclusiones, resumimos ciertos retos para futuros procesos colectivos:

a) Práctica cultural de código abierto: *TRANSLAB* se ha revelado como un proceso de buenas prácticas para activar relaciones, articular proyectos colectivos y fomentar la creación de redes. Por esta razón deberíamos pensar en él como un modelo o herramienta de trabajo; un código fuente abierto de uso práctico en situaciones y contextos concretos para fortalecer el

tejido existente. Hay que abrir el código para que pueda ser adaptado y replicado.

b) Éticas del Decrecimiento y la economía feminista: específicamente las 8 Rs (revaluar, recontextualizar, reestructurar, relocalizar, redistribuir, reducir, reutilizar, reciclar) han estado incorporadas a lo largo del proceso. Hemos intentado que lo consumido fuera local, ecológico y reutilizable: los *catering* los suministró una cooperativa de consumo responsable y soberanía alimentaria local (Bidezko Bidean); los vasos eran compostables; las infusiones, de comercio justo; los materiales de la exposición se han reutilizado en nuevas acciones y convocatorias... Este suele ser un aspecto que, considerado secundario y siempre supeditado a cuestiones presupuestarias, es importante incluir de forma equilibrada en las producciones culturales. Del mismo modo se deben incorporar las lógicas de la ética feminista referentes a los cuidados, los afectos, lo productivo y lo reproductivo. En este sentido, nos ha abierto nuevas posibilidades el trabajo a partir de las experiencias diversas del grupo coordinador, el trabajo con las políticas afectivas, las pedagogías de contacto y la idea de un espacio para el cuidado y el contacto para generar redes (arrozamiento, lo llamamos).

c) Comunicación boca-oreja: generar el rumor como modo de difusión del proyecto desde la base y la comunicación entre personas cercanas han sido clave en este proceso. La mediación con los colectivos, más allá de una fórmula de convocatoria, ha sido definitiva para generar una confianza y una predisposición positiva hacia el proceso.

d) Objetivos individuales frente a objetivos comunes: los procesos colectivos necesitan tener una causa o tarea común que una al grupo y lo conforme, y este genere proyectos. El mayor reto es conseguir autorregular las inercias personales de cada participante para la consecución de los objetivos comunes sin perder identidad por ello. Es, por tanto, un reto para el futuro entender que este proceso colectivo es empoderador y reconocer su valor; y reconocer también la debilidad que supone la necesidad de un único líder individual que marque los ritmos del grupo (tomar al líder como motor del grupo y no de la tarea que une al grupo).

También señalamos algunos de los puntos débiles y dificultades de este tipo de prácticas:

a) La dificultad del lenguaje y mediación del proyecto: es importante adecuar los lenguajes y modos de trabajo y poder traducir proyectos complejos a otras entidades para que puedan sentirse incluidas en los procesos de trabajo.

b) La complejidad de autogestionar, en cuanto a responsabilizarse en grupo de los recursos, y saber partir de las necesidades reales de cada agente.

c) Otro reto en este tipo de prácticas es cómo entendemos al otro y, en con-

secuencia, cómo generáramos espacios de relación desde la escucha activa.

d) El consenso sobre los tiempos y los recursos invertidos: la dificultad de encontrar un punto intermedio que satisfaga a todos los participantes del grupo motor es clave: no todo el mundo pudo asistir constantemente, con lo que se generaron representaciones o personas que iban yendo y viniendo; y en los procesos colectivos del grupo motor era importante poder fijar unos mínimos de implicación.

e) La distancia con otro tipo de prácticas culturales e instituciones locales: otro problema se reveló cuando propusimos colaborar a las instituciones culturales más grandes de la ciudad y vimos la imposibilidad de un trabajo compartido, debido a que argumentaban que tenían una agenda muy apretada. Este hecho choca con la disposición de otras entidades, mucho más pequeñas, del grupo motor a trabajar en este tipo de procesos. Además, muchas de estas instituciones proclaman el trabajo con el territorio como un punto clave. En este sentido la mayor dificultad es aceptar el riesgo y lo improbable o desconocido como un espacio de trabajo y aprendizaje de todos como iguales, desde nuestro expertizaje y también desde nuestra ignorancia.

f) Finalmente, señalamos la dificultad de resumir, comunicar o narrar este tipo de actividades, y al mismo tiempo como reto el hecho de poder contar con un equipo heterogéneo de personas que hicieran de la narración y la experiencia un espacio mutable, polifónico y polidimensional.

1. <http://www.colaborabora.org>

OCTUBRE - DICIEMBRE 2010

- Invitación a Transductores a trabajar con el proyecto Amarika
- Diseño del proyecto en estrecha colaboración con el Consejo Amarika
- Creación del grupo de trabajo para diseño del proyecto:
 - Txelu Balboa (ColaBoraBora): miembro de la Asamblea Amárika
 - Antonio Collados y Javier Rodrigo (Transductores)
 - Ainhoa Garagalza (Plataforma Amanda y Munduko Arrozak)

ENERO - MARZO 2011

- Trabajo de análisis de la realidad social de Vitoria-Gasteiz: contacto con agentes locales
- Construcción del grupo motor a partir de 12 grupos locales
- Diseño del proyecto en relación al trabajo de análisis
- Diseño del espacio de trabajo y laboratorio experimental (Sala América)

ABRIL 2011

- 01/04/2011, Primera sesión de trabajo del laboratorio pedagógico e inauguración del proyecto
- 04/04/2011, Desarrollo del laboratorio pedagógico con los 12 proyectos locales
 - micro-asesorías + presentación de proyectos + realización de sociogramas
 - + diseño de programación autogestionada
 - Evolución y modificación del espacio expositivo
 - Crónicas en el blog de Transductores de cada sesión
- 07/04/2011-05/2011, Desarrollo de programación autogestionada por el grupo motor:
 - Talleres, actividades, charlas, cine-forum, etc.
 - Crónicas en el blog con ejemplos
 - Uso de googlecalendar como herramienta de organización y difusión

MAYO 2011

- 14/05/2011, Celebración de "Arrozamientos colectivos", Jornadas abiertas coordinada por el grupo motor de presentación y trabajo colectivo
- Modificación del espacio expositivo: incorporación de sociogramas del grupo motor + documentación y materiales de las jornadas
- 29/05/2011, Cierre de la exposición y fin del proceso en la Sala América

CONTINUIDAD

- Continuidad de trabajo mediante lista de correo
- Distribución de materiales y pizarras de la exposición
- Alianzas y colaboraciones bilaterales de trabajo entre entidades del grupo motor
- Uso de los materiales en otros talleres y eventos por parte del grupo motor



Transductores + CREA *Aula Taller de Artística*

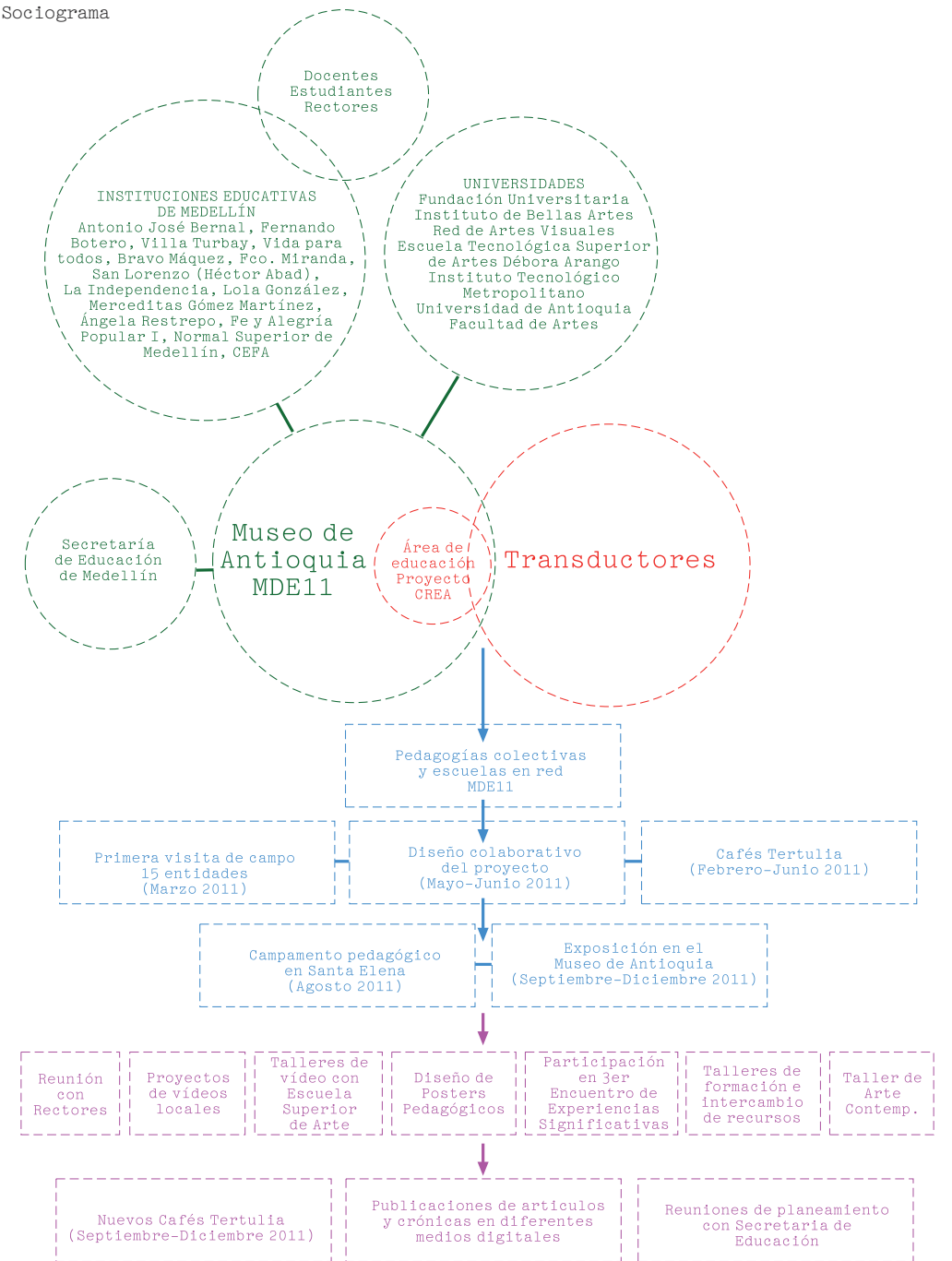
Pedagogías colectivas y escuelas en red

Medellín (Colombia), 2011 - actualmente

http://mdell.org/?page_id=1529

www.transductores.net

Sociograma



***Transductores-MDE11. Pedagogías colectivas y escuelas en red*¹**

El proyecto de Transductores en el Encuentro Internacional de Medellín MDE11 sitúa el trabajo en red y la pedagogía como una cuestión de práctica colaborativa entre diversos agentes, instituciones y discursos. Hace un especial hincapié en el trabajo con centros educativos, entendidos estos como esferas públicas alternativas, es decir, como espacios de producción cultural y transformación democrática.

Transductores trabajó junto al Área Educativa del Museo de Antioquia con nodos y redes educativas activas en la ciudad, y en concreto con instituciones educativas vinculadas al programa CREA de cualificación docente del museo. A este grupo también se le sumaron profesores y estudiantes de institutos y universidades relacionados con la educación y las prácticas de arte público.

El objetivo era reactivar los centros educativos como redes de trabajo, a partir de tres herramientas: un laboratorio pedagógico a modo de “campamento” con profesores y estudiantes de diversas instituciones educativas; la exposición de los recursos y casos del archivo sobre educación y espacio público de Transductores; y una multiplicación de proyectos en instituciones educativas, a partir de los resultados del campamento y las experiencias ya activas de educación y espacio público en la ciudad.

CREA (Museo de Antioquia)

El proyecto CREA *Aula Taller de Artística* es un programa de formación continua para docentes del sector oficial que aglutina a diversas escuelas en el área metropolitana, destinado al fortalecimiento de procesos pedagógicos de los centros escolares; presta atención en diferentes formatos académicos a las demandas de formación profesional de los docentes. Este proyecto, que se realiza en convenio con la Escuela del Maestro, dependencia de la Secretaría de Educación Municipal, es un programa anual que se viene desarrollando desde hace más de cinco años.

Origen y evolución del proyecto

Desde el contexto local (Medellín) se vienen presentando reflexiones en torno a la educación artística y sus relaciones con los entornos socio-culturales. Desde este punto de vista, el proyecto se articula en un proceso de pensamiento que parte de lo local, específicamente con el programa CREA (2006), que consiste en la cualificación continua en pedagogía artística para docentes del sector educativo oficial.

Desde el contexto regional, el Museo de Antioquia viene desarrollando diferentes formatos académicos en los cuales interactúan distintas entidades educativas del país; ahora bien, desde el contexto internacional aparece sobre el escenario el proyecto *Pedagogías colectivas y escuelas en red*, el cual se enmarca dentro del Encuentro Internacional de Medellín



Reunión final con los centros educativos durante el trabajo de campo de Transductores para el MDE11. Museo de Antioquia. 25 de Marzo de 2011

Café Tertulia: planeación seminario-campamento con los profesores de las instituciones educativas participantes. Sala creativa del Museo de Antioquia. 22 de Julio de 2011

MDE11, que planteó como centro de debate el asunto: “Enseñar y aprender, lugares del conocimiento en el arte”.

A finales de octubre de 2010, Transductores visitó el museo, invitados por el equipo comisarial, con el fin de comprender el funcionamiento de los procesos pedagógicos y de gestión que el evento internacional pretendía desplegar en diversas ramas y acciones. Fruto de esta visita, Transductores tuvo un primer contacto con la labor del área de educación del Museo de Antioquia, y vio la necesidad de desarrollar su trabajo directamente con ella, en especial en aquellos proyectos que estaban en relación con diversos contextos educativos locales. Las miradas a las prácticas educativas desde el interior de los centros escolares se dan muchas veces sobre supuestos teóricos y prácticos que pocas veces se comparten, y esto genera que los avances, retrocesos y aprendizajes no se pongan en común entre los agentes que participan en los procesos educativos de una misma municipalidad.

Hay prácticas que son exitosas por su experiencia con el territorio y con las comunidades, pero estos proyectos y aprendizajes se quedan en el interior de los muros de la escuela. Transductores aparece como una posibilidad pertinente y oportuna que permite poner en un escenario horizontal las prácticas educativas y pedagógicas de los centros escolares de la ciudad, e iniciar un proceso que ayude a hacerlas visibles y a reconocer la escuela como un espacio de producción cultural.

El Encuentro Internacional MDE11, bajo la premisa programática de “Enseñar y aprender, lugares del conocimiento en el arte”, sitúa estas prácticas y las pone en evidencia como dispositivos que crean nuevos públicos mediante redes de trabajo y la activación de nodos que impliquen a profesores, estudiantes, artistas, agentes locales, agentes culturales o gestores comunitarios interesados en el trabajo colectivo y el fomento de la educación horizontal y colaborativa, que busca compartir y generar conocimientos para provocar un crecimiento complejo y dinámico, en el cual los agentes e instituciones participantes se vuelvan multiplicadores generadores de intercambios de conocimientos y nuevas formas de trabajar.

Transductores-MDE11 es un proyecto que busca un vínculo directo con el trabajo de las instituciones, las escuelas y los centros educativos. Las motivaciones iniciales partieron de dos líneas: la primera, trabajar con redes activas de profesionales, docentes y agentes educativos, que con su saber y experiencia establecen un diálogo y un trabajo colaborativo con la propuesta, además de la viabilidad del trabajo en red del proyecto, de su despliegue y consolidación. La segunda motivación fue pensar en la posibilidad de que las escuelas sean comprendidas como espacios públicos en los cuales suceden más cosas de las que aparecen en los currículos; espacios que involucren la política cultural y social de

las dinámicas propias de los territorios y comunidades, haciendo una apuesta por la dimensión política de las escuelas como espacios discursivos potenciales dentro del MDE11. Por ello el proyecto se denominó *Pedagogías colectivas y escuelas en red*.

El Museo de Antioquia está convencido de que este proyecto en especial, dentro del MDE11, propiciará aprendizajes más allá de las fronteras de los territorios escolares y permitirá generar aprendizajes significativos sobre las experiencias locales e internacionales expuestas. Por otra parte, estos aportes entran en íntima relación con las redes existentes a nivel local, y al mismo tiempo con las apuestas educativas de las administraciones locales (Secretaría de Educación, Alcaldía de Medellín) y el mismo museo.

Transductores-MDE11 es un proceso que atraviesa las dinámicas mismas con las cuales el museo interactúa con los centros escolares de la ciudad, lo que trasciende más allá de lo que el evento internacional pretende, hasta tal punto que actualmente forma parte de la programación institucional para 2012 dentro de los proyectos educativos del Museo de Antioquia con la Alcaldía de Medellín.

Relación con el contexto y colaboradores

Teniendo en cuenta el interés del colectivo Transductores en trabajar con el área de educación del Museo y a la vez el trabajo específico que viene desarrollando con respecto a la formación pedagógica artística para docentes de instituciones educativas de la ciudad, se decidió aunar intereses y necesidades, y centrar el proyecto en un grupo de instituciones educativas que ya tenían algún tipo de proyecto activo en relación con los entornos escolares.

La selección inicial de las instituciones que participarían en este proceso fue dada directamente desde la Secretaría de Educación, la cual, bajo la consigna “Medellín la más educada”, ha propuesto una intervención de mejora directa de las escuelas, inicialmente desde cambios arquitectónicos, con la construcción de más de veinte colegios de calidad. Después de estas acciones y por medio de una institución denominada Escuela del Maestro, se establecieron diálogos para determinar conjuntamente cuáles serían las instituciones participantes, y las seleccionadas fueron: IE Maestro Fernando Botero, IE Presbítero Antonio José Bernal, IE Francisco Miranda, IE Héctor Abad Gómez, la Normal Superior de Medellín y el CEFA (Centro Educativo Femenino de Antioquia). Después de este primer contacto con estas instituciones educativas, se trató de identificar qué otros agentes podrían participar, y fue el momento en el cual, con el criterio del área de educación del Museo de Antioquia, se invitó a: Fundación Universitaria Bellas Artes, Red de Artes Visuales, Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia y Secretaría de Cultura Ciudadana. Ya en el desarrollo de toda la programación del



Diseño y presentación de mapas y sociogramas de los centros educativos participantes en el campamento pedagógico. Finca en el corregimiento de Santa Elena. 20 de Agosto de 2011



Profesores generando el cuadro de acuerdos y trabajo en red a corto, medio y largo plazo
Dinámica de evaluación del campamento pedagógico en Santa Elena. 22 de Agosto de 2011

proyecto se fueron sumando otras, como el IE Merceditas Gómez Martínez, IE Villa Turbay, IE Fe y Alegría Popular I, IE Bravo Márquez, IE Vida para todos, IE La Independencia, IE Lola González, IE Ángela Restrepo Moreno, IE San Agustín, IE El Picachito, Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) e Instituto Débora Arango.

Metodología y resultados

El proyecto se concibe en tres momentos; el primero tiene que ver con el proceso de negociación con los comisarios y el Área Educativa del Museo de Antioquia. El segundo momento es la exploración y trabajo de campo, durante el cual Transductores visita los centros educativos para sondear el posible trabajo a realizar. Se convoca a los profesores líderes de los proyectos, para junto a ellos determinar una estrategia de intercambio colectivo que permita la comprensión del proyecto de Transductores en Medellín y la labor de cada centro educativo. Después de esta aproximación, en la cual se conocieron de primera mano los proyectos iniciales de los seis centros seleccionados, se generó una sinergia interesante entre estos profesores líderes de proyectos escolares y la propuesta misma de Transductores.

El tercer momento fue la propia definición de la estrategia de trabajo conjunta que se iba a realizar en Medellín. Después de discutir durante tres meses en unos encuentros que se denominaron “café tertulia”, se consensuó un formato que no habíamos desarrollado hasta la fecha: un seminario-campamento pedagógico. Con este formato pensábamos que se garantizaba un trabajo intenso y continuo, al estar cinco días concentrados fuera de la ciudad (corregimiento de Santa Elena), lo que haría más fácil la presentación de proyectos, así como el planeamiento y proyección de expectativas y necesidades, que a partir del campamento se concretarían en el desarrollo de una serie de actividades organizadas por acuerdos que implicaban unos encuentros periódicos de trabajo con intercambios, talleres, tertulias, elaboración de vídeos y carteles y otras actividades que se iban articulando en el camino.

Posterior al campamento y con los acuerdos previstos en él, se realizó el despliegue de Transductores en un espacio expositivo del Museo de Antioquia, donde se recogían los resultados del campamento junto con pósteres pedagógicos de una serie de proyectos internacionales seleccionados bajo el eje “pedagogías colectivas y escuelas en red”, y el cronograma con las diversas actividades que se harían el resto del año dentro de este proceso.

Después del seminario-campamento se puso en marcha el despliegue de archivo en escuelas o espacios públicos educativos, en un tercer momento del proyecto. Con ello se intentó generar una reflexión sobre el complejo educativo, bajo la pregunta: ¿dónde quedan los saberes de educadores, profesores y gestores educativos y culturales en todo este entramado?

Enlaces, redes y diseminaciones

La dinámica del proyecto se planteó desde el comienzo como la generación de un espacio horizontal de intercambio de saberes y experiencias, que permitieran un conocimiento entre las diferentes instituciones, sus líderes y sus proyectos. Este intercambio permitió reconocer un amplio número de estrategias, metodologías, potencialidades, dificultades y necesidades que empezaron a generar entre los participantes la posibilidad de ver en los proyectos un potencial y una riqueza desde el trabajo colaborativo entre las instituciones participantes. Gracias a la estrategia efectiva de trabajo en red planteada por el proyecto, desde el programa CREA ya se definió por la Secretaría de Educación y el Museo de Antioquia como línea de trabajo estratégica de 2012 para la municipalidad continuar con el proyecto *Pedagogías colectivas y escuelas en red*.

A día de hoy, este trabajo ha seguido regularmente con una red de escuelas y centros de enseñanza superior compuesta por aproximadamente quince centros, los cuales han continuado parte de los encuentros, acciones y proyectos que surgieron del trabajo.

Referencias y aprendizajes

La riqueza del aprendizaje estuvo fundamentalmente en la diversidad de pensamientos, propuestas y planteamientos desde cada uno, pero que a la vez se conjugaban en un interés común por enseñar y aprender. Para cada una de las instituciones participantes, las redes involucradas y todas las demás personas y entidades, el principal aprendizaje se concentró en saber que “el otro” posee un saber y un conocimiento dignos de compartirse y de multiplicarse, y que la esencia del trabajo colaborativo consiste realmente en valorar el aporte del otro sin importar las dimensiones de este aporte. Es un aprendizaje que se da en múltiples direcciones donde todos aprenden.

Retos y dificultades

En el desarrollo del proyecto, una motivación fuerte fue el interés y el nivel de compromiso de los compañeros que, para poder participar, tuvieron que invertir su tiempo libre y trabajar en jornadas extralaborales, normalmente en horas de la noche.

Son amplias las posibilidades de proyectar y fortalecer el trabajo de *Pedagogías colectivas y escuelas en red*, a la vez que resulta motivante e innovadora la estrategia planteada como trabajo colaborativo. Sin embargo, estas fortalezas solo se soportan con el compromiso y el interés que cada una de las instituciones educativas y sus integrantes asuman en el proyecto.

Por otro lado, fue muy importante durante el campamento pedagógico el ejercicio de *microasesoría* que se llevaba a cabo en la revisión exhaus-



Reunión con los rectores de los centros educativos. Espacio expositivo Transductores, Biblioteca del Museo de Antioquia. 2 de Septiembre de 2011

Visita de profesores de distintos centros educativos de Medellín para conocer el proyecto de Transductores en el MDE11. Espacio expositivo Transductores, Biblioteca Museo de Antioquia. 10 de Octubre de 2011

tiva de los proyectos, donde la mirada crítica y reflexiva de los demás compañeros permitió hacer aportes sobre los proyectos revisados.

Como se planteó desde el seminario pedagógico, este proyecto supuso la oportunidad de revisar las prácticas pedagógicas que se vienen desarrollando en las distintas instituciones participantes, y, a la vez, de lograr proyectar y fortalecer una red de trabajo que fuera sostenible más allá del propio MDE11 y que consiguiera articular dinámicas propias entre instituciones.

El proyecto contó con un apoyo institucional muy fuerte desde sus inicios, pero también con cierto tipo de limitaciones, pues la selección de las entidades participantes correspondió al criterio de la Secretaría de Educación. Ya después, el área educativa del Museo de Antioquia incluyó otras instituciones, redes y nodos en el proyecto.

Los procesos administrativos en el interior de cada institución educativa son complejos; por eso, muchas de las actividades han contado con poco apoyo de rectores. Solo en algunos casos muy eventuales se ha contado con el apoyo decisivo de funcionarios que tienen cierta sensibilidad por el tema artístico. Los otros rectores han requerido de certificados, cartas, soportes físicos y hasta fotos para poder dar aprobaciones de participación a sus docentes en el cronograma de Transductores.

Por otro lado, el alto nivel de interés que manifestaron los profesores ya desde el campamento por participar en el desarrollo de las actividades acordadas, como los cafés tertulia, el diseño de pósteres o el vídeo, ha disminuido considerablemente con respecto al total de instituciones participantes en un comienzo. El grupo participante tiende a ser el mismo. La razón principal aducida para no participar es la alta carga de actividades que ya tienen en sus instituciones.

1. Documento escrito por Piedad Posada, subdirectora del Área de Educación, y Javier Burgos, coordinador pedagógico, ambos del Museo de Antioquia de Medellín.

FINALES 2010

- Invitación a Transductores a participar del MDEll por parte del Museo de Antioquia
- Diseño y presentación de proyecto por parte de Transductores
- Conversaciones con el área de educación del Museo
- Definición de estrategia de trabajo; fechas de encuentros, instituciones participantes

MARZO 2011

- 22-25/03/2011, Trabajo de campo: entrevistas con ochos instituciones educativas
- De marzo a agosto, trabajo de las instituciones educativas de hacer unas fichas a modo de descripción y caracterización de los proyectos

JUNIO 2011

- 03/06/2011, Reunión Skype para tratar los siguientes temas:
Participación de otras instituciones educativas al proyecto
Verificación de la agenda de trabajo con proyección al campamento
- 11/06/2011, Reunión Skype para tratar los siguientes temas:
Planeación y coordinación del Seminario-campamento
Puesta en común de las fichas propuestas para presentar los proyectos
Definir agenda de trabajo entre las instituciones participantes

JULIO 2011

- 08/07/2011, Café Tertulia con los siguientes temas:
Planeación del seminario-campamento. Revisión de fichas de proyectos
- 22/07/2011, Café Tertulia con los siguientes temas:
Presentación general de MDEll y el lugar de Transductores,
por el curador del Museo. Presentación circular informativa para el
seminario-Campamento. Presentación de las fichas de los proyectos

AGOSTO 2011

- 05/08/2011, Café Tertulia con los siguientes temas:
Presentación de los proyectos de las instituciones a los participantes al seminario-campamento
Indicaciones últimas logísticas; horarios, transporte, alimentación, materiales, etc.
- 18-22/08/2011, Desarrollo del Seminario Laboratorio a modo de campamento pedagógico en el
corregimiento de Santa elena, correspondiente al proyecto; Pedagogías colectivas y escuelas en red.
- 23-27/08/2011, Montaje y formalización del proyecto en el espacio expositivo del Museo de Antioquia
En esta exposición se presenta parte del proceso que da cuenta del seminario-campamento;
un mapa general de Medellín con la ubicación de las instituciones participantes, los mapas de los
proyectos trabajados, crónica del proceso con fotografías, video de la evaluación, posters y
documentos de algunos casos de estudio de Transductores

SEPTIEMBRE 2010

- 01/09/2011, Primer despliegue. Corresponde a la apertura oficial de la exposición del
proyecto pedagogías colectivas y escuelas en red del MDEll.
- 02/09/2011, Café Tertulia con los siguientes temas:
Impresiones de la participación de Antonio Collados y Javier Rodrigo del proyecto
Informe por parte de las instituciones, de qué había sucedido desde el seminario-campamento
hasta la fecha
Recorrido en el Museo por el espacio expositivo del proyecto
- 05/09/2011, Reunión con secretaria de educación, para plantear el posible apoyo directo para plantear
el proyecto pedagogías colectivas y escuelas en red como una de las líneas educativas de trabajo
para la ciudad.
- 28/09/2011, Café Tertulia con los siguientes temas:
Entrega de certificados de la participación al seminario-campamento
Revisión del cronograma de acuerdos para el trabajo en red acordado.

OCTUBRE 2011

- 11/10/2011, Taller de videos. Propuesto por la Academia Superior de Arte. Este taller contribuirá al
ejercicio de recopilación de los proyectos en video que circularán por las instituciones.
- 28/10/2011, Café Tertulia con los siguientes temas:
Itinerancia del material expositivo de los proyectos de las instituciones educativas.

CONTINUIDAD



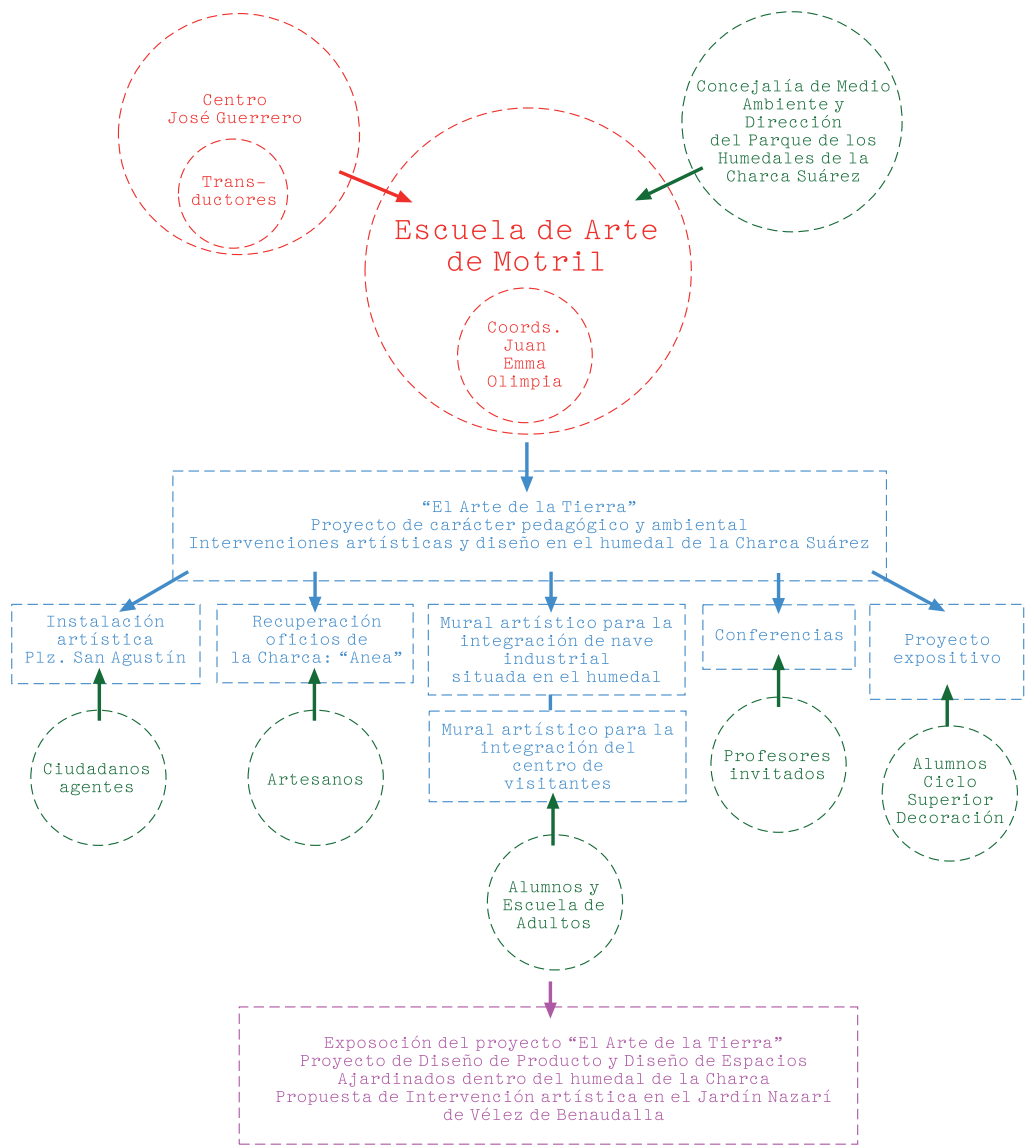
Escuela de Arte de Motril

El Arte de la Tierra (Charca Suárez)

Motril (Granada), 2008 - actualmente

<http://transductores.net/category/categori/multiplicadores-proyectos-descentralizados-motril>

Sociograma



- miembros o colaboradores del colectivo ● agentes sociales o comunitarios colaboradores en el proyecto
- resultados del proyecto ● continuidad o extensión del proyecto a largo plazo
- situación coyuntural o agente contra el que se reacciona o resiste ● áreas de trabajo y de investigación
- agentes sociales □ resultados — rol activo en el proyecto, colaborando en acciones o partes de trabajo
- ⊖ colectivos pertenecientes en parte a un agente o grupo o que colaboran específicamente

El Arte de la Tierra (Charca Suárez)

El proyecto *El Arte de la Tierra* fue iniciado en 2008 por los profesores Juan García y Emma Sierra, de la Escuela de Arte de Motril (Granada), con la intención de compartir con su alumnado sus experiencias en el arte ambiental. A partir de una serie de trabajos artísticos eco-técnicos, los alumnos interactuaron con un parque de la ciudad, lo que supuso una experiencia enriquecedora, ya que los jóvenes modificaron sus modos de relacionarse con el parque e incluso llegaron a replicarse estas experiencias por parte de los jóvenes de manera autónoma. Como testimonio de las intervenciones en este lugar quedaron distintos proyectos fotográficos.

Charca Suárez es un espacio natural protegido, un humedal de veinte hectáreas en la vega del río Guadalfeo que, entre otros bienes, cuenta con más de ciento sesenta especies de aves.

Nuestro interés por este entorno y la propuesta colaborativa que ideamos intentaría que los alumnos de la Escuela de Arte de Motril (con sus talleres de oficios artesanales y artísticos) y el alumnado de la Escuela de Adultos, junto con la experiencia de los artesanos locales de oficios casi extinguidos —como el del tejido con la anea (fibra vegetal)—, como colaboradores principales, desarrollaran un proyecto pedagógico para la integración de elementos arquitectónicamente disonantes en el entorno utilizando medios artísticos (murales) y para diseñar una señalética ecológica para el humedal con capacidad de mantenimiento y renovación temporal.

Escuela de Arte de Motril

La Escuela de Arte de Motril es una escuela pública de unos doscientos sesenta alumnos, la mayoría alumnado de Bachillerato de Artes, con muy escaso interés por los estudios artísticos, y un reducido número de alumnos de Ciclos Profesionales de Artes, con elevado interés por esos estudios. El personal laboral y el profesorado del centro suele ser muy receptivo a colaborar y dar apoyo a iniciativas pedagógicas más liberales y gracias a ello fue posible el desarrollo de este proyecto. En este proyecto han estado involucrados directamente en la dirección y coordinación de sus fases los profesores Emma Sierra, Juan García, Olimpia Manjón y el coordinador de Buxus, Pepe Larios, quien gestiona también la Charca Suárez. Otros colaboradores involucrados directamente a lo largo del proyecto e imprescindibles en las negociaciones y en su desarrollo han sido Rubén García, director de la Escuela de Arte, y Alicia Cordero, secretaria de la Concejalía de Medioambiente, que nos facilitó en todo momento las negociaciones con Antonio Escámez, concejal de Medioambiente. La línea de trabajo abierta con *El Arte de la Tierra* no es la habitual; es una isla. El interés por esta práctica radica en comunicar a los alumnos la experiencia artística como vivencia sensible, y no limitar la práctica ar-



Artesano realizando trabajos con fibras vegetales durante la intervención en el centro de Motril
Instalación artística urbana “Traer la Charca de Suarez al centro de Motril”

tística al ejercicio tipo del currículo evaluable que se desarrolla en el aula.

Origen y desarrollo del proyecto

Charca Suárez es hoy un espacio natural protegido, pero estuvo a punto de desaparecer por la presión de las constructoras. Fueron los movimientos ecologistas locales los que consiguieron protegerlo y recuperarlo para el uso didáctico y el disfrute de los ciudadanos. El humedal es muy conocido hoy en la localidad por el proyecto *Bosque de la vida*, por el que cada niño que nace en Motril planta un árbol allí.

Las personas que dirigen y cuidan del humedal tienen un prolongado sentido de la fuerza y el interés pedagógico de la vivencia de este entorno para los jóvenes, no solo desde el punto de vista científico, sino incluso como experiencia estética, y por ello fueron receptivos a nuestras propuestas.

Nuestra única experiencia previa en Charca Suárez fue una pequeña intervención artística en la que participaron dos alumnos del Ciclo de Fotografía y un biólogo del humedal. Cuando pensábamos en cómo intervenir en el humedal surgió el seminario de Transductores en el Centro de Educación del Profesorado de Granada, y al informarnos sobre sus contenidos vimos que se adecuaban a los intereses que teníamos. Queríamos articular en nuestro centro otras pedagogías más libres o proyectos significativos vinculados con problemáticas del exterior que pudieran enriquecer la práctica docente cotidiana. Estábamos trabajando ya en los espacios ajardinados y urbanos de Motril, donde realizábamos pequeñas intervenciones artísticas en las que intentábamos implicar a los transeúntes con la idea de compartir con ellos la experiencia artística. Lo que iniciábamos como un juego se convertía muchas veces en una verdadera experiencia estética y de comunicación.

Habíamos pensado en la charca, aunque solo desde el punto de vista de la intervención artística. Cuando comenzamos el seminario de Transductores consideramos que el potencial de la escuela y la energía que allí se desarrollaba podían canalizarse también para iniciar proyectos de colaboración. La comunidad aprende de la escuela y los alumnos enriquecen su formación con los aportes de la comunidad.

A raíz de la colaboración con Transductores, idearíamos una nueva intervención tomando como espacio de trabajo el Parque de los Humedales de la Charca Suárez de Motril; nos implicamos profesores y alumnos de la Escuela de Artes de Motril con la dirección del parque a cargo de Pepe Larios, el grupo ecologista Buxus y la Concejalía de Medioambiente del Ayuntamiento de Motril.

El humedal de Charca Suárez nos interesó porque no había sido intervenido todavía por la Junta de Andalucía en lo que respecta a la imagen estándar

que da la Junta a los parques naturales en cuanto a diseño y señalética se refiere. Decidimos ofertar una alternativa local de diseño de imagen, que pasara por implicar a nuestras asignaturas y programas docentes y por la colaboración y la participación ciudadana, aportando ideas y soluciones creativas y didácticas para el aula de visitantes, para el entorno natural, etcétera.

Las fases principales del proyecto fueron las siguientes:

En la *Primera Fase* (iniciada en noviembre de 2009), desarrollamos una intervención artística celebrada el día 11 de diciembre de 2009 en la plaza de San Agustín que se llamó *Traer la Charca Suárez al Centro Urbano*, en la que nos planteamos hacer partícipes también a los ciudadanos en una actividad de comunicación e intercambio de conocimientos sobre el humedal y la artesanía de la anea y la utilidad de la caña. Allí expusimos paneles informativos, dibujos, una instalación a base de cañas, mostramos trabajos textiles tradicionales en fibra natural y realizamos entrevistas para comprobar el grado de conocimiento que los vecinos de Motril tenían sobre los humedales. Tuvimos difusión en Internet, televisión local y prensa escrita. Esta actividad generó material artístico desarrollado fundamentalmente por los alumnos de los ciclos formativos de Cerámica, Tapices y Fotografía, así como los alumnos de 1.º de Bachillerato, y material audiovisual generado por el profesor Chema Centeno. Fue expuesto en el Centro José Guerrero de Granada.

En la *Segunda Fase* (a partir de enero de 2010), nos propusimos la recuperación, difusión y reutilización en nuestro medio artístico de oficios tradicionales, principalmente el trabajo textil con anea. Para ello colaboramos con artesanos de nuestra localidad y de Almería. El objetivo de estos trabajos era abordar trabajos posteriores en el humedal de orden artístico y funcional con estas fibras naturales, como paramentos decorativos, techumbres, nidos, etcétera. Financiaron esta segunda fase, que acabó en junio de 2010, el Centro José Guerrero y la Escuela de Arte de Motril, y colaboramos con Pepe Larios y el grupo ecologista Buxus, que suministraron el material de anea para los artesanos. Esta actividad generó material artístico en fibras naturales y documentación audiovisual y fotográfica elaborada por nuestros alumnos de Fotografía, Cerámica y Tapices, y por el fotógrafo José Miguel Rubiño.

Para la *Tercera Fase* (iniciada en octubre de 2010 y terminada en mayo del mismo año) se propuso la integración pictórica de un gran muro de hormigón de una nave industrial que lindaba con el parque y la decoración del muro del Centro de Educación Medioambiental del Parque de los Humedales —esto a propuesta de la dirección del parque—. Para este trabajo colaboramos con el grupo de alumnos de Antonia Rodríguez del Centro de Educación de Adultos de Motril. Paralelamente el proyecto organizó en la Escuela de Arte un ciclo de conferencias cuyas temáticas giraban en torno al dibujo



Talleres de anea con artesanos locales. Fotografía: Fátima López



Mural en el paraje de la Charca Suarez realizado con alumnos del Ciclo Superior de Decoración y alumnas de la Escuela de Adultos de Motril

Mural realizado para integrar una nave industrial situada en el paraje de la Charca Suarez

científico, a la arquitectura de paisaje y al espacio expositivo. Estos trabajos se realizaron con la financiación del Centro José Guerrero de Granada y la Concejalía de Medioambiente de Motril. De esta fase se ha recogido material fotográfico, vídeo y carpetas de proyectos de diseño de los murales (realizadas por los alumnos de 1.º de Bachillerato del módulo *Proyecto Integrado*), con difusión en prensa, televisión local y web de la Escuela de Arte (actividadesescueladearte.blogspot.com/).

La *Cuarta Fase* (junio de 2011) tenía como objetivo la exposición del proyecto para el curso siguiente, y estuvo centrada, al comienzo del mes de junio, en el estudio de ideas para diseñar el espacio expositivo donde presentaríamos todo el trabajo realizado hasta la fecha. Los alumnos de 1.º del Ciclo Superior de Decoración se encargaron de preparar el anteproyecto para el diseño de la exposición. Estaba previsto montar la exposición para octubre, y en su montaje colaboraríamos con los ciclos de Fotografía, Cerámica y Tapices e invitaríamos a los artesanos para las charlas; pero, llegado septiembre, la partida económica comprometida por la Concejalía de Educación para esta fase no se hizo efectiva, por lo que no se realizó la exposición del proyecto *El Arte de la Tierra* en el Museo de la Caña de Motril como teníamos planeado.

Relación con el contexto y colaboradores

El proyecto ha tenido diversas formas de colaboración según los agentes. Las relaciones más dinámicas y fluidas fueron con los jóvenes ecologistas, quienes se prestaron a colaborar y a proporcionarnos materiales (brazadas de anea del humedal) que nos sirvieron para la instalación en la plaza. Con ellos y con el grupo Aulabierta (plataforma en la que colabora Alicia Cordero, dedicada a las actividades de educación ambiental) hemos mantenido un contacto estrecho en las diferentes fases del proyecto. Los ciudadanos de a pie participaron con sus opiniones en las encuestas y entrevistas que realizamos. Conseguimos que gran parte de los trabajadores de la Escuela de Arte (conserjes, alumnos y profesores) se implicaran de forma generosa, como lo hicieron Aurelia Ibáñez, Rebeca Morgan, Antonio Martínez y Pepa Anguiano; de las alumnas y alumnos de 1.º del Ciclo de Cerámica destaca Jesús López, cuya labor con los artesanos fue imprescindible. Al principio, con los artesanos de la anea, tuvimos dificultades para convencerlos de que impartieran los cursos en la Escuela; después fue muy gratificante y enriquecedor para ambas partes, por los conocimientos que nos aportaron de saberes y técnicas prácticamente en desuso. Con los agentes del Parque del Humedal la colaboración fue fluida. Con el Centro José Guerrero y con Transductores la relación ha sido muy positiva; nos han facilitado recursos y asistencia cuando la hemos solicitado. Finalmente, el Centro de Adultos de Motril y los conferenciantes invitados ampliaron la acción educativa y los conocimientos con los que partíamos.

Otras relaciones han sido más conflictivas o complicadas. Anudar las relaciones de la Concejalía de Medioambiente, la de Educación, la dirección del Humedal de la Charca de Suárez y la Escuela de Arte como institución educativa ha tenido sus altibajos. Algunas dificultades menores tuvimos con la Concejalía de Medioambiente en cuanto a la lentitud en los procesos de gestión de las ayudas comprometidas y finalmente efectuadas para este proyecto. Sobre todo, las dificultades se dieron con la Concejalía de Educación en lo que se refiere a la financiación, pues dejaron pendiente la partida económica comprometida.

Metodología y resultados

En muchas Escuelas de Arte se desarrolla de modo natural una pedagogía en la que el aprendizaje cooperativo es cotidiano por la propia esencia del quehacer artístico, donde todos se necesitan en mayor o menor medida, y los trabajos en grupo se realizan con frecuencia, pero siempre dentro del espacio escolar. También es frecuente el modelado metacognitivo mediante personas expertas, incluso con la intención de formar aprendices, pero siempre dentro del currículo, por y para la escuela. La novedad es introducir las problemáticas del entorno social e invitar a los alumnos y profesores del centro a participar siendo agentes activos de soluciones y cambios a través de las conductas artísticas en otros espacios públicos más allá del centro. Esta conducta pone en funcionamiento una actividad formadora muy significativa y es una oportunidad de aprendizaje descentralizado para el alumnado.

Enlaces, redes y diseminaciones

No hemos tenido conocimiento de otros proyectos relacionados que aborden el mismo tema que nosotros y tengan estos objetivos. Pero sí es cierto que existen intervenciones en el paisaje de humedales en el gremio de los arquitectos.

Para nosotros fue muy interesante el ejemplo que nos mostraron los arquitectos en las conferencias sobre un trabajo que realizaron en un entorno deprimido de humedales y grutas en Tánger, al borde del mar: las Grutas de Hércules. También es muy interesante la restauración del entorno de la Charca de Pegalajar en Jaén.

No podemos hablar de proyectos colaterales reales ni de posvida sólida del nuestro, de momento. Ciertamente surgieron iniciativas de colaboración desde otros sectores, pero solo se quedaron en iniciativas y todo está aplazado por razones económicas. Algunas son la invitación para realizar una intervención artística en el Jardín Nazarí de Vélez Benaudalla o la colaboración de la Escuela Taller de Ítrabo con la Charca e intercambios y aportación de experiencias en torno al humedal de los arquitectos paisajistas Fidel Garrido y Jorge Asensio en nuestros trabajos posteriores, así como la colaboración en temas relacionados con el di-

seño ambiental y de espacios expositivos por parte de la profesora Ana García López y el apoyo de la Facultad de Bellas Artes de Granada.

Referencias y aprendizajes

Hemos creado foros formales e informales para generar intercambios de conocimientos, pues sin compartir experiencias y colaboraciones no hubiese sido posible nada de este proyecto. De todas las personas con las que hemos conversado y han participado del proyecto hemos aprendido algo. En el proyecto ha circulado siempre un fuerte intercambio de conocimientos procedentes de los profesores, alumnos de muy distintas edades y especialidades, artesanos, ecologistas, biólogos, profesionales de la ilustración, diseñadores, arquitectos, paisajistas y agentes sociales.

Como primeras referencias teníamos algunos artistas del Land Art, como Goldsworthy, pero de lo que hemos sacado un aprendizaje más significativo ha sido del contacto con el Centro José Guerrero y del seminario y taller que recibimos de Transductores. De aquí derivó prácticamente todo el proyecto.

También sería oportuno resaltar el conocimiento que aportaron los artesanos a los alumnos sobre su oficio, práctica hoy difícil de ver, y de la oportunidad de trabajar junto a ellos. Esto provocó en los alumnos el interés por practicar con fibras naturales y buscar diseños creativos para aplicarlos en algunos diseños para el parque.

En cuanto al currículo, lo más importante es el hecho de introducir con más frecuencia en el mismo esta forma de trabajar en colaboración, tanto en este proyecto como en otros derivados de cualquier problemática social donde la actividad artística pueda prestar su experiencia.

Retos y dificultades

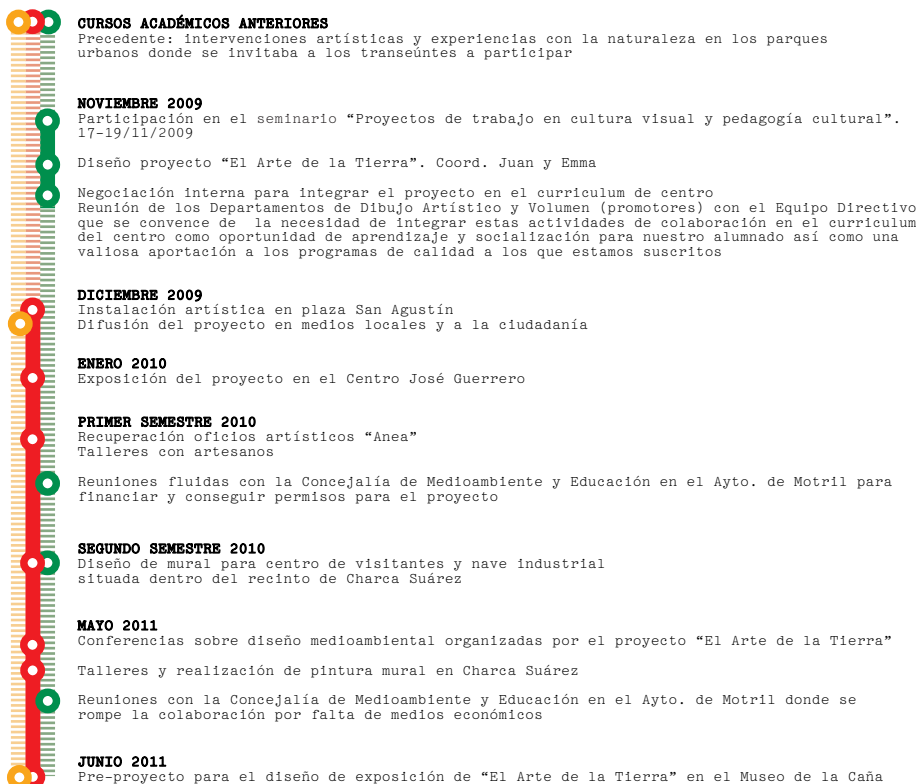
Nos preguntamos si, de no haberse acrecentado la actual crisis, no estaríamos ahora trabajando en nuevas fases del proyecto. Lo cierto es que las condiciones económicas actuales han contribuido a frenar nuestro trabajo.

Uno de los puntos fuertes del proyecto ha sido la fuerte cohesión del grupo y el entusiasmo despertado por tantísimas personas que se han sumado a él.

Lo más remarcable ha sido la metodología colaborativa empleada, mucho más significativa y oportuna para superar el anquilosamiento de las prácticas centradas solo en la escuela. El humedal se convierte para los alumnos en un espacio de aprendizaje, una herramienta pedagógica, una oportunidad, un lugar de trabajo que poder mostrar a los demás y compartir.

Algunos puntos débiles a resaltar: la falta de autonomía; el no haber conseguido ningún apoyo de capital privado para llevar adelante esta empresa y la consiguiente dependencia total de las instituciones públicas para recibir el aporte económico, y, por ende, los permisos que nos permitieran abordar la cuarta fase del proyecto en este espacio público. Sobre las expectativas, tenemos que decir que desde el punto de vista pedagógico estamos satisfechos y contentos, pues es bastante difícil ir introduciendo en el sistema de enseñanza tradicional de un centro educativo, aunque sea de arte, las pedagogías libertarias, y que den lentamente sus frutos. Hemos podido culminar tres fases del proyecto con éxito y este ha calado en la comunidad educativa, pero no está consolidado; queda mucho por hacer en este proyecto y su futuro es por ahora es incierto.

1. Ficha contestada por Emma Sierra García, una de las coordinadoras del proyecto.





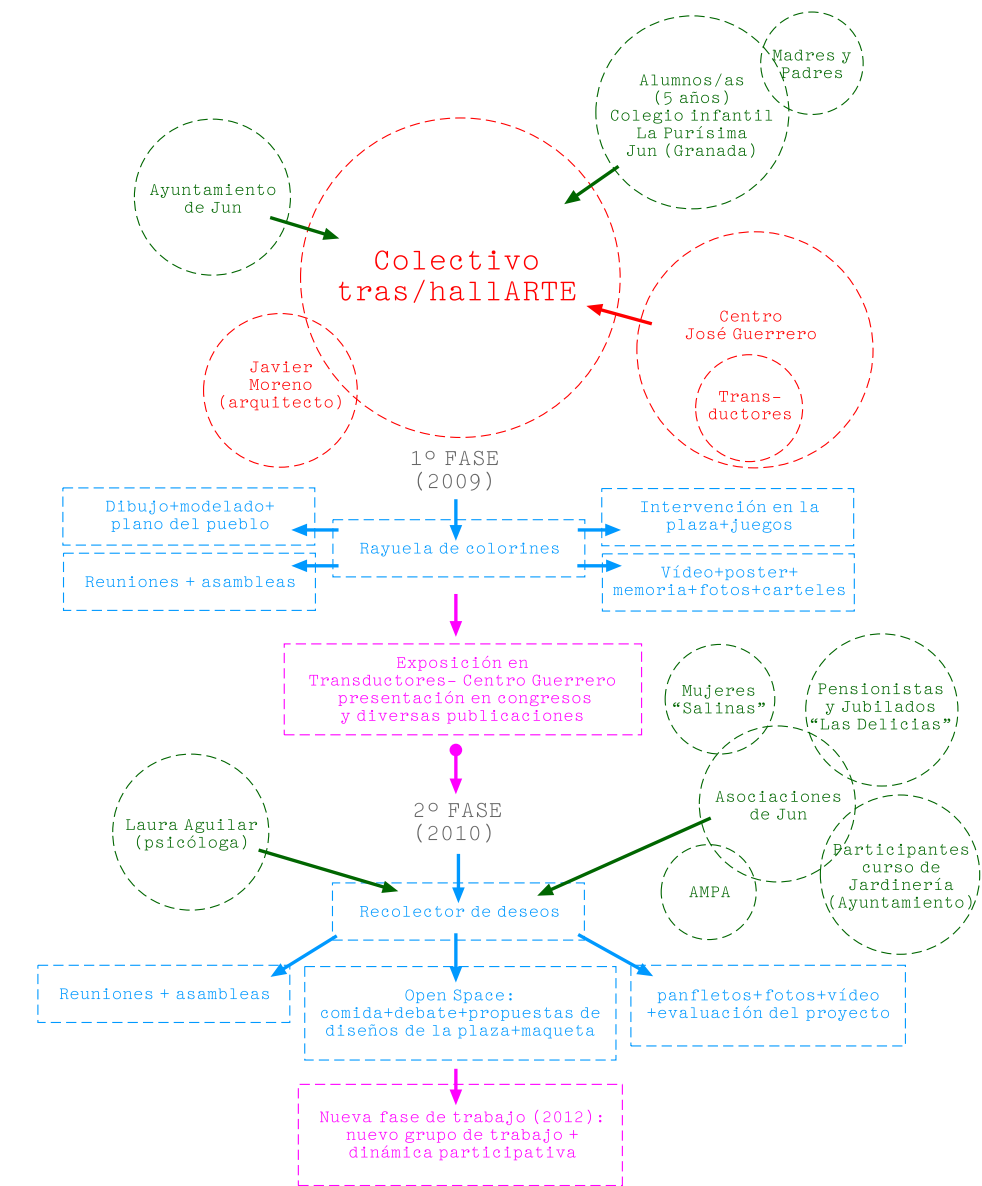
Colectivo tras/hallARTE
Javier Moreno y Laura Aguilar
(se suman en la 2ª fase)

Rayuela de colorines + Recolector de deseos

Jun (Granada), 2009 – 2010 – actualmente

<http://transductores.net/?q=es/category/categori/multiplicadores-proyectos-descentralizados-jun>

Sociograma



- miembros o colaboradores del colectivo ● agentes sociales o comunitarios colaboradores en el proyecto
- resultados del proyecto ● continuidad o extensión del proyecto a largo plazo
- situación coyuntural o agente contra el que se reacciona o resiste ● áreas de trabajo y de investigación
- agentes sociales □ resultados — rol activo en el proyecto, colaborando en acciones o partes de trabajo
- ⊖ colectivos pertenecientes en parte a un agente o grupo o que colaboran específicamente

Rayuela de colorines + Recolector de deseos

El proyecto *Rayuela de colorines* (primera fase, 2009) surge tras reflexionar acerca de cómo en las ciudades y pueblos de hoy en día se ha ido renunciando al uso de sus espacios públicos como un lugar de encuentro y de intercambio, transformados en simples lugares de paso. Lo integran inicialmente cuatro personas, quienes se muestran interesadas en analizar los problemas sobre la nueva planificación urbanística del pueblo de Jun (Granada), indagando cómo las relaciones sociales entre sus habitantes, y más concretamente las relaciones extraescolares de los alumnos y alumnas de la escuela La Purísima, donde trabajaba como maestra una de las componentes del grupo, se ven condicionadas por aquella. La propuesta de trabajo se diseñó para iniciar un proceso de reapropiación de un espacio público en desuso e inadaptado, la Plaza de las Generaciones, con el fin de poder realizar actividades sociales, culturales y lúdicas en él. Así, se convirtió esa plaza en un lugar de encuentro, donde vincular el espacio público y privado del alumnado participante (un grupo de niños de cinco años) y la comunidad escolar (maestras y padres y madres). En definitiva, este proyecto pretendió provocar la reflexión sobre los temas tratados e incitar a los organismos públicos competentes al rediseño de la plaza conforme a los criterios de los alumnos de La Purísima.

En una segunda fase, se trató de extender la intervención de los niños del colegio a todos los habitantes de la población de Jun, para que decidieran cómo querían usar el espacio público en la población, debido a que este municipio era uno de los casos más evidentes de las problemáticas debidas a la expansión urbanística del cinturón metropolitano de Granada. Esta etapa se denominó *Recolector de deseos* (segunda fase, 2010). Durante el desarrollo hubo problemas iniciales con los grupos sociales y el Ayuntamiento, por lo que se decidió contactar con una psicóloga experta en temas de mediación, Laura Aguilar, e incluirla en el equipo. Se trabajó con la dinámica de *open space*, que incluyó a todos los colectivos sociales del municipio en un debate sobre el uso público de la plaza, auspiciada por el propio Ayuntamiento.

Grupo de trabajo

El grupo estaba formado primeramente por una maestra de educación infantil del colegio La Purísima de Jun entonces en activo (Mercedes Toro Garzón) y por tres licenciadas en Bellas Artes (María del Rosario Jiménez Lama, Victoria Eugenia Roldán Delgado y Esther Cáceres Morales). Todo el grupo tenía en común el interés en relacionar la educación formal con el campo artístico. Este grupo integra el colectivo tras/hallARTE. En una segunda etapa se incorporaron un arquitecto (Javier Moreno del Ojo), investigador del programa I+D+i “Reciclaje Urbano”, y una psicóloga experta en mediación de grupos (Laura Aguilar Arévalo).



A la izquierda: Dibujo de Darío (5 años), “Mi habitación”. A la derecha: Trabajo de aula. Alumnas y alumnos trabajando en el aula. 2 de Diciembre de 2009. Colegio La Purísima, Jun.

A la izquierda: Ilustración perteneciente a la memoria de Rayuela de Colorines. A la derecha: Representación tridimensional del objeto con el cual se identifican los alumnos y alumnas (2010)

Origen y desarrollo del proyecto

El punto de partida del proyecto surge tras el encuentro de ese grupo, formado por educadoras y artistas, en el seminario pedagógico denominado “Proyectos de trabajo en cultura visual y pedagogía cultural”, organizado por el Centro de Profesorado de Granada (CEP) y el Centro José Guerrero dentro del programa Transductores.

Rayuela de colorines comenzó partiendo de la propuesta de analizar un tema generador:¹ la nueva planificación urbanística del pueblo de Jun (Granada) y el modo en el que las relaciones sociales entre sus habitantes, y más concretamente las relaciones extraescolares de los alumnos de la escuela La Purísima, se ven condicionadas por ella.

Jun es el primer municipio de España que ha convertido el acceso a Internet en un servicio municipal. También ha sido el primer municipio del mundo que ha experimentado con el voto electrónico en comicios electorales y facilita la participación de sus vecinos en los plenos municipales a través de videoconferencia. Toda esta atención por las democracias participativas a través del entorno virtual contrasta con la falta de atención al espacio público y la poca adecuación de este a las necesidades de sus habitantes.

De este modo se evidencia que este tipo de comunicación virtual provoca, en cierta manera, que los lugares públicos y de encuentro estén en desuso, en parte también por la inadaptabilidad para la realización de actividades sociales, culturales y lúdicas que demuestran algunos diseños urbanísticos, inhabilitados para ser espacios de encuentro donde vincular a sus habitantes, y especialmente a los niños y niñas residentes en este pueblo, que poco a poco están sufriendo las consecuencias de un mundo de relaciones virtuales.

Tras este análisis, en la primera fase, *Rayuela de colorines*, se plantea como objetivo general implementar la participación de los alumnos como agentes activos en las decisiones que afectan a su comunidad. En una sociedad donde cada vez más se prescinde de ellos, quisimos trabajar la posibilidad de que estos niños y niñas analizaran y rediseñaran según sus necesidades un espacio público concreto: la Plaza de las Generaciones, una plaza dura situada en el centro del pueblo.

Después de los resultados positivos obtenidos se propone la continuidad del proyecto en una segunda fase denominada *Recolector de deseos*, en la que se incorporan al grupo un arquitecto y una psicóloga. En esta fase, y manteniendo el objetivo inicial, se amplía la participación a toda la población de Jun, bien como integrantes de un colectivo o de manera individual, y se les ofrece también la oportunidad de decidir sobre el diseño de un espacio público de su pueblo.

Relación con el contexto y colaboradores

El proyecto se realizó gracias a la participación activa de diversos colectivos y ciudadanos interesados del pueblo de Jun, como los alumnos de la escuela, y asociaciones locales de distinto carácter, como agentes activos del proyecto. Otros colaboradores fueron el Ayuntamiento de Jun, que facilitó los permisos para actuar en el espacio público, la difusión del proyecto y alguna aportación de material; el Centro José Guerrero de la Diputación de Granada, que realizó una exposición del proyecto y aportó recursos económicos; y el equipo de Transductores, que siguió y acompañó el proyecto.

Metodología y resultados

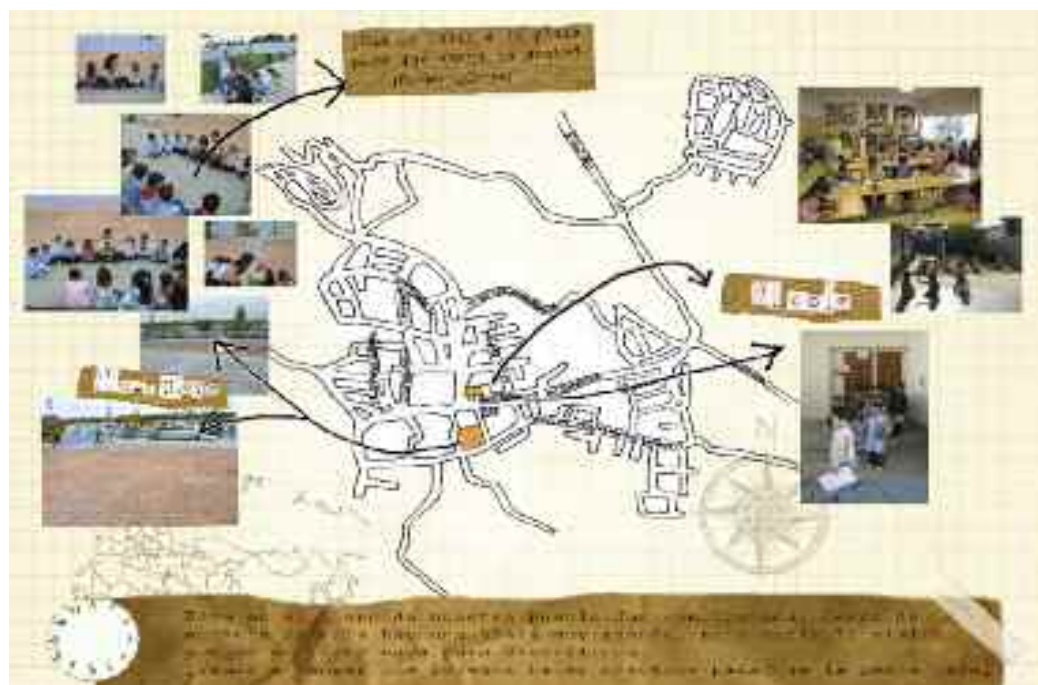
En *Rayuela de colorines*, el proyecto se centra en conocer, investigar, razonar y experimentar las opiniones de un grupo de alumnos de educación infantil sobre el citado espacio en desuso de su pueblo. Se realizaron diferentes actividades, como la exploración y el análisis de la plaza, seguidos de una representación pictórica de los espacios privados (su casa, su habitación y su juguete) con el fin de extrapolarlos sobre un espacio público, carente de vida. Cada una de las actividades que se propusieron durante el desarrollo del trabajo con los alumnos surge de la posición que adoptan ellos frente a nuestras propuestas; estas se modifican, se adoptan o se reconducen a efectos de sus intereses particulares y de nuevas problemáticas que identificamos durante los debates. Nuestra labor es mediadora, y tratamos de que la toma de decisiones sea consensuada en todo momento.

Así, la estructura del proyecto se basó principalmente en asambleas y puestas en común entre ellos en las que descubrieron que realmente no se conocían, que no sabían dónde vivían sus compañeros de clase y por consiguiente sus padres tampoco se conocían, y, por ello, se relacionó ese espacio privado de cada uno donde nos refugiamos con ese espacio público carente de identidad pero que podemos hacer nuestro también como otro lugar más de nuestra cotidianidad.

El tiempo de realización fue aproximadamente de dos meses, de diciembre 2010 a enero de 2011. Cada integrante del grupo actuó por igual, aunque cada cual desempeñó un papel esencial para el desarrollo del proyecto. Una de las integrantes del grupo, la maestra de estos niños, ayudó a prepararlos; y el resto del grupo actuaba un día por semana realizando todas las actividades propuestas, además de documentar el proceso de trabajo.

Durante este tiempo se realizaron varias actividades, que se pueden englobar en tres bloques:

Trabajo fuera del aula: observar, analizar, ver, etcétera, nuestro entorno, en concreto nuestro espacio privado (casa y habitación). Por otro lado, difundir en el pueblo la intervención que se realizará en ese espacio público (la plaza).



Póster de situación de la plaza y el colegio

Póster resumen de la intervención de las niñas y niños en la plaza



Asamblea con las niñas y niños en una de las salidas a la plaza. Diciembre de 2009

Exposición y dinámicas de trabajo en la plaza. 25 de Enero de 2010

Trabajo dentro del aula: asambleas, puesta en común tanto de las actividades realizadas fuera del aula como las siguientes descritas, las cuales se representarán para reforzar la idea de relación de espacios (privado-público) mediante dibujos, barro, plastilina, etcétera.

Trabajo en la plaza: estudio del espacio y de los materiales que la conforman para hacerlo derivar en una puesta en común que desembocará en propuestas de mejora para dicho lugar.

En *Recolector de deseos*, la segunda fase del proyecto, el objetivo principal del proyecto sigue siendo el mismo que en la fase anterior: implementar la participación ciudadana en la construcción del espacio público. Durante el desarrollo hubo algunos problemas iniciales con los grupos sociales y con el Ayuntamiento. Primero, solo se contactó con tres asociaciones con las que algunos miembros del equipo tenían afinidad, lo cual despertó recelos en el resto de asociaciones y en el Ayuntamiento, por lo que se decidió contactar con la psicóloga Laura Aguilar, experta en mediación, e incluirla en el equipo, para evitar más conflictos y para que ayudara trabajar con una dinámica que incluyese a todos los colectivos sociales del municipio y a todas las personas interesadas en el proyecto.

La primera técnica propuesta por la psicóloga fue el método del *work café*, que consiste en hacer del tiempo del café un lugar de reunión para dialogar y debatir temas importantes para el grupo reunido. Posteriormente, se descartó esta y se inclinó por adaptar a nuestra problemática otra técnica llamada *open space*, que, a diferencia del anterior, es un proceso más largo (de unas cuatro a seis horas) en el que se establece un diálogo entre los participantes sobre un problema, tema o propuesta que hay en común, a partir de preguntas y respuestas. Las preguntas clave serán: ¿Qué le falta a la plaza? ¿Qué le sobra? ¿Qué usos podemos desarrollar en ella? ¿Cómo estructuramos su espacio según los usos elegidos? Para desarrollar la dinámica, los iniciadores del proyecto junto la psicóloga ejercieron de mediadores o guías entre los grupos participantes. Además, dentro de la dinámica se construyó una maqueta de la plaza a escala para que cada participante realizase los cambios oportunos directamente sobre ella, fotografiando posteriormente el resultado. Después de desarrollar la dinámica se procedió a analizar y evaluar toda la documentación generada durante la jornada por parte del grupo.

Enlaces, redes y disseminaciones

El proyecto ha tenido diversas fases de difusión y presentación. En febrero de 2010 se realizó la exposición *Rayuela de colorines* en el Centro José Guerrero. En noviembre de 2010 las integrantes del colectivo tras/hallARTE participan con esta misma fase del proyecto en el I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria.

Finalizada la segunda fase, *Recolector de deseos*, se está iniciando actualmente una tercera para la que se está en proceso de configurar el nuevo grupo de trabajo (se están incorporando expertos y profesionales de ámbitos como la sociología urbana, la participación ciudadana y la mediación) y las nuevas estrategias y dinámicas para trabajar con todos los agentes sociales implicados en el proyecto. Tanto los ciudadanos con los que se ha tenido contacto como el Ayuntamiento de Jun parecen muy interesados en participar y continuar con las siguientes fases de proyecto. En estos momentos se está diseñando una nueva dinámica para trabajarla con los ciudadanos y el Ayuntamiento, con el objetivo de que aquellos diseñen y gestionen en función de sus necesidades el espacio público de su pueblo.

Referencias y aprendizajes

La experiencia más enriquecedora fue con las niñas y niños, en la que se mantuvo un aprendizaje recíproco. Nos enseñaron que su opinión y su iniciativa en el proyecto pueden ser tan válidas como las de un adulto. Asimismo, destacamos la heterogeneidad, tanto en el aspecto técnico (artistas, pedagogas, psicólogas, arquitectos...) como en lo social, en ambos proyectos.

Hubo varios referentes que nos influyeron: *Acción educativa*, del Colectivo Estràbic, Calaf; *Park Fiction*, de Hamburgo; *La ciudad de los niños*, Italia; *Pedagogía del hábitat*, Almería; *Acupuntura Urbana*, Curitiba; *Rural Studio*, Samuel Moockbee, Hale Country, Alabama; y algunos más.

Retos y dificultades

Destacamos como punto fuerte en *Rayuela de colorines* el trabajo tan fructífero y creativo con los niños y niñas. Una de las consecuencias más relevantes que se produjeron tras la realización del proyecto es que tanto los alumnos como sus padres comenzaron a tener una amistad más allá de la escuela, y fue debido a que se fomentó la importancia de conocer dónde vivía cada uno mediante juegos que se realizaron el día de la intervención, en los que el espacio público de “la plaza” actuaba como un escenario abierto que acogía simbólicamente la representación de las calles del pueblo y de sus casas, y así empezaron a visitarse y tener un contacto fuera del aula.

Pensamos que los resultados se hubieran multiplicado si se hubiera difundido más en el centro, lo que hubiera permitido incluir más grupos de alumnos de distintas edades o incluso haberlos invitado a participar, aunque fuera tan solo el día de la intervención.

El proceso de trabajo durante el método *open space* fue muy estimulante para todos nosotros y la respuesta por parte de los ciudadanos fue ejemplar. Comprobamos la necesidad que tenían estas personas de que escucharan sus opiniones ante cualquier tema y, específicamente, ante la posibilidad de cambiar a mejor un lugar de su pueblo para el bien de ellos



 Participantes en el Open Space plantean sus propuestas para el nuevo diseño de la plaza. 27 de Noviembre de 2010

Trabajo con la maqueta a escala de la Plaza de las Generaciones

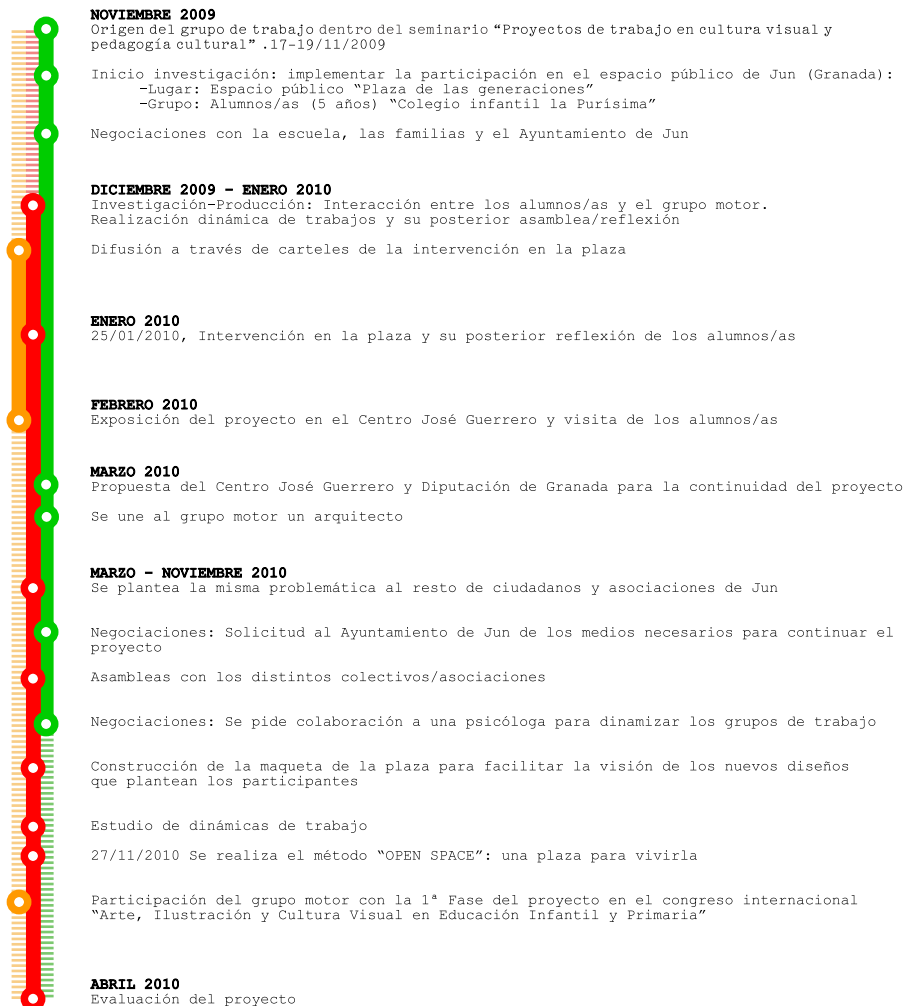
misimos. Cabe destacar la implicación del Ayuntamiento de Jun y el total compromiso del alcalde en trasladar a la plaza las propuestas seleccionadas durante la dinámica. La relación con la Alcaldía no fue siempre fácil, ya que al ser un pueblo pequeño, los preconcepciones e ideas previas interpersonales dificultaban las gestiones. Poco a poco se fue salvando cualquier desconfianza y el esfuerzo de negociación realizado está dando sus frutos.

Otros problemas derivaban de que los miembros del grupo vivíamos en localidades diferentes, por lo que el grueso de la gestión se llevó por correo electrónico. Esto provocó en ocasiones malentendidos por la distorsión en la recepción de los mensajes, lo que provocó ciertas tensiones.

Uno de los aspectos que nos resultó más complicado fue obtener el consenso y el conocimiento de todos los integrantes del grupo en todas las cuestiones que se plantearon y el respeto a opiniones desiguales durante el proceso, ya que hubo detalles durante la dinámica que no se establecieron desde un principio. Es necesario que exista una coordinación sólida y respetuosa entre los miembros del grupo para que esto se contagie al resto del proyecto en sí. Durante las dinámicas *open space*, se tomaron decisiones —fundamentalmente por parte de la psicóloga— que no fueron comunicadas a todo el grupo, por lo que parte del proceso resultó no ser transparente a todos. Uno de los integrantes entendió que las decisiones de la psicóloga debían llevarse a cabo, mientras que el resto de integrantes no llegaban a entender del todo dicha propuesta y expusieron sus dudas sobre ella. Esto se malentendió como una crítica negativa, lo que produjo más desconfianza en el grupo.

El cronograma del proyecto preveía que después de dicho evento los integrantes del grupo motor nos volviéramos a reunir para evaluar el proyecto y analizar toda la documentación, sesión que no se ha llevado a cabo. Por discrepancias referentes a los objetivos iniciales, se disuelve el grupo, y en estos momentos se está llevando a cabo una tercera fase con otro equipo de trabajo.

1. El tema generador es una problemática o tema actual que afecta a un grupo específico, y que sirve de motor para generar procesos educativos y de alfabetizaciones críticas. Este término está acuñado por Paulo Freire. Específicamente fue usado como herramienta de trabajo en los talleres de Transductores de 2010, como por ejemplo el seminario pedagógico. (Nota de los editores).





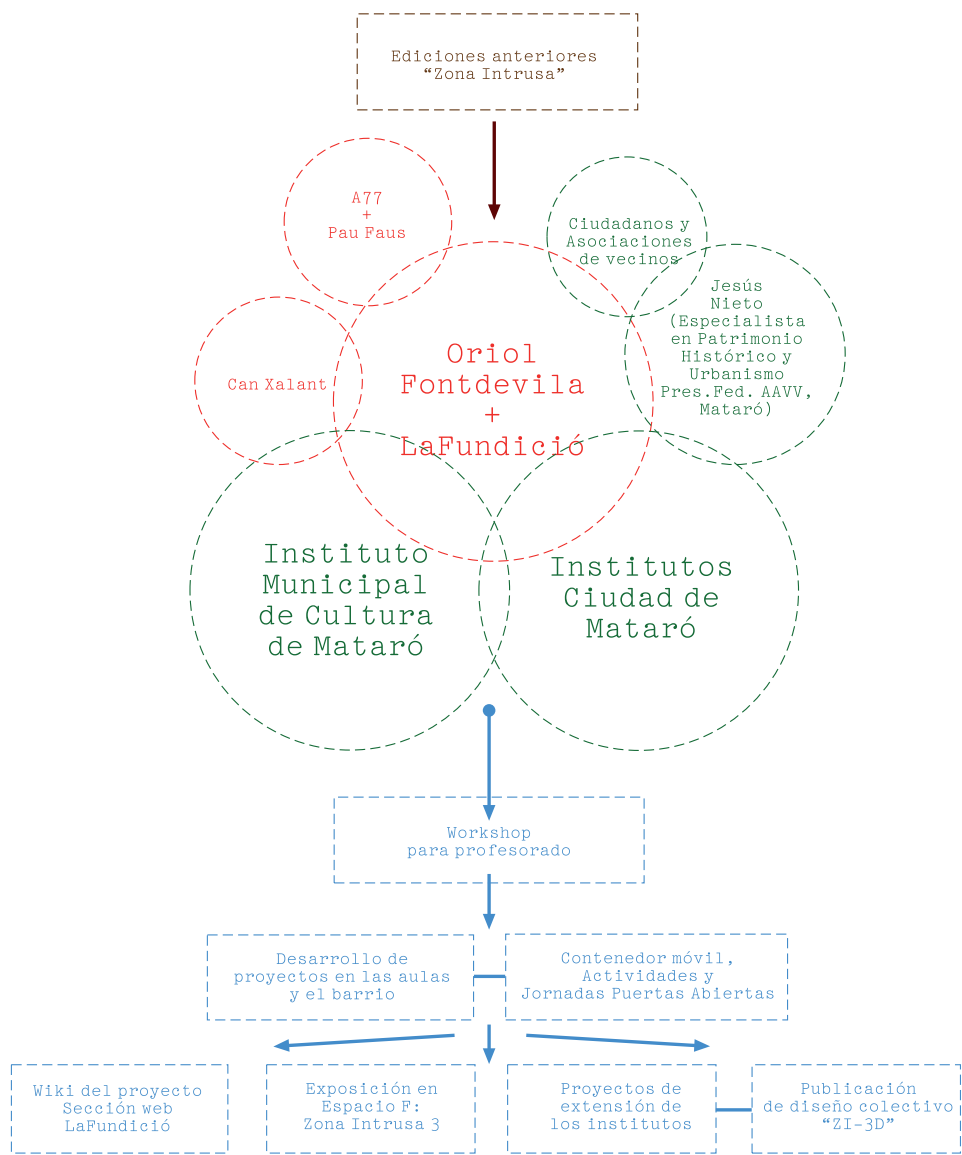
Oriol Fontdevila + LaFundició

Zona Intrusa 3. Un proyecto artístico y educativo

en los institutos de educación secundaria de Mataró

Mataró (Barcelona), 2009 – 2010

<http://zonaIntrusa3.pbworks.com>



- miembros o colaboradores del colectivo ● agentes sociales o comunitarios colaboradores en el proyecto
- resultados del proyecto ● continuidad o extensión del proyecto a largo plazo
- situación coyuntural o agente contra el que se reacciona o resiste ● áreas de trabajo y de investigación
- agentes sociales □ resultados — rol activo en el proyecto, colaborando en acciones o partes de trabajo
- ⊙ colectivos pertenecientes en parte a un agente o grupo o que colaboran específicamente

Zona Intrusa 3

Se trata de un proyecto organizado por el Instituto Municipal de Cultura de Mataró que tiene como objetivo reflexionar y trabajar en los institutos de educación secundaria de Mataró en torno a la creación artística contemporánea. En las ediciones que Oriol Fontdevila y LaFundició desarrollaron, se planteó abordar críticamente el cruce entre los dos campos culturales de los que parte el proyecto a fin de problematizar los modos de hacer establecidos tanto en el sector educativo como en el artístico. En la tercera edición se puso el acento en las relaciones que los centros educativos pueden establecer con su entorno, y se analizaron las prácticas artísticas y culturales que tienen lugar en él a fin de subrayar, también, el posicionamiento de los centros como productores culturales. Para ello se contó con la colaboración de Pau Faus, Jesús Nieto, Can Xalant, y los centros educativos participantes: IES Alexandre Satorras, Freta, GEM, IES Miquel Biada, IES Pla d'en Boet, Escola Pia Santa Anna, IES Thos i Codina.

Oriol Fontdevila y LaFundició

Oriol Fontdevila y LaFundició han colaborado en el desarrollo de distintos proyectos desde 2008, cuando llevaron a cabo el comisariado y el proyecto educativo de la segunda edición de *Zona Intrusa*. Actualmente forman parte de la plataforma de proyectos colaborativos *Aula a la deriva*, junto a otros agentes y colectivos de Barcelona.

Oriol Fontdevila es comisario independiente y crítico de arte. Está interesado en el trabajo colaborativo y transdisciplinar, en cuanto modos para desplegar procesos de innovación cultural a la par con el progreso social. Actualmente desarrolla proyectos en la Sala d'Art Jove de la Generalitat de Catalunya, la Fundació Antoni Tàpies, el Museu Joan Abelló, a*desk y la universidad UB-IL3, entre otros entornos.

LaFundició es una cooperativa cuyo trabajo se sitúa en el cruce de la práctica artística y la educación, entendidas como actividades controversiales. Actualmente su principal línea de actuación es la producción de proyectos colaborativos de continuidad con distintos colectivos e instituciones. En el momento de desarrollar *Zona Intrusa 3*, el colectivo estaba formado por Mariló Fernández (Barcelona, 1973), Francisco Rubio (Barcelona, 1974) y Anne Pauly (Linz, 1983).

Origen y desarrollo del proyecto

La primera edición de *Zona Intrusa* tuvo lugar en Mataró el año 2008. Era fruto del encargo de Gisel Noé, técnica en artes visuales del Instituto Municipal de Cultura de Mataró, a Oriol Fontdevila, para diseñar un proyecto de exposición y un paquete de actividades que circularan por los distintos institutos de educación secundaria de Mataró. Se situaba dentro de un programa llamado *Toparse con el arte*, que en aquel entonces pro-



Visita al skate park señalado por las alumnas y alumnos del instituto Pla de'n Boet como espacio de prácticas culturales. Foto: Alumnas Instituto Pla de'n Boet

«La Fibra patrimonio de la humanidad». Pintada, localizada durante la deriva de las alumnas de la Escola FRETA, en defensa de *La Fibra*, antiguo Centro Social Ocupado Autogestionado desalojado y demolido en 2008. Foto: Alumnas Escola FRETA

Alumnas de la Escola FRETA trabajando en un mapa sobre su deriva por los alrededores del centro. Foto: Institut Municipal d'Acció Cultural de l'Ajuntament de Mataró

Mapa de Roca fonda. Trabajo final de las alumnas de 2º de bachillerato de la Escola FRETA. Foto: LaFundició

yectaba el despliegue de distintas estrategias de proximidad en torno al arte contemporáneo en la ciudad.

El programa se concibió como una posibilidad de intervenir críticamente desde la práctica artística en entornos sociales. El proyecto de *Zona Intrusa* ganó progresivamente una mayor complejidad crítica. Con la segunda y la tercera edición fue significativa la colaboración que Oriol Fontdevila planteó a LaFundició para desarrollar conjuntamente el proyecto; se procedió con un propósito más firme de, por un lado, generar una red de trabajo con el profesorado de los institutos, y, por el otro, enfocar el proyecto hacia la crítica de las políticas y las instituciones culturales.

El proyecto se desarrolló en diversas fases. Con el profesorado y los estudiantes se desarrollaron una serie de actividades que tenían como objetivo cartografiar las formaciones y las controversias culturales que se dan en las cercanías de cada centro. El propósito era generar un debate en las aulas a partir del contraste de varios casos de estudio que los propios participantes señalaban y seleccionaban en sus respectivos entornos territoriales. Por otra parte, también se incentivó la realización de nuevas prácticas culturales desde el marco de los institutos, orientadas a devolver al tejido social las reflexiones generadas. Semanalmente y a lo largo del recorrido del proyecto por los siete centros participantes, se llevó a cabo en su exterior exposiciones de los mapas y los documentos que se produjeron con los estudiantes, así como algunos grupos de clase también prosiguieron con el diseño de otras intervenciones en el espacio público.

Finalmente el proyecto acabó con la realización de una publicación que ofrecía una síntesis del material documental y las reflexiones que se habían generado. Con ese fin se habilitó un espacio de trabajo en una sala de exposiciones del municipio en donde se llevaron a cabo nuevas sesiones de trabajo con los estudiantes y profesores. La publicación que salió de esa fase del proyecto se puso nuevamente en circulación por todo Mataró con la colaboración de la red de institutos, que actuaron como nodos de distribución, devolviéndose así, y en el contexto de los distintos barrios, los análisis que se generaron en torno a las prácticas artísticas y culturales de la ciudad.

Tras la tercera edición, el equipo impulsor formado por Oriol Fontdevila y LaFundició planteó al Instituto Municipal de Cultura la necesidad de repensar algunos aspectos estructurales del proyecto, como eran principalmente la falta de recursos, la obligatoriedad de desarrollo de un programa masivo de itinerancias por los institutos y el trabajo con los grupos o clases a corto plazo que se daba. A lo largo de las tres ediciones, el equipo abordó a contrapelo lo que entendía como adversidades para el desarrollo de lo que hubiera entendido como un buen proyecto de colaboración con institutos, si bien llegó a un punto de agotamiento después

del vasto despliegue de actividad que supuso precisamente la tercera edición. El Instituto Municipal de Cultura, consciente también de la complejidad de nuestro planteamiento en relación a los recursos disponibles, optó en cambio por la solución de simplificar el proyecto y llevarlo por otros derroteros.

No fue complicado llegar a un entendimiento para que abandonásemos el proyecto y, actualmente, la institución continúa utilizando el nombre de *Zona Intrusa* para el desarrollo de proyectos relacionados con la creación contemporánea en los institutos, si bien cuenta con otro equipo y aplica criterios distintos respecto a la práctica artística y educativa.

Relación con el contexto y colaboradores

El Instituto Municipal de Cultura de Mataró se encargaba de ofrecer *Zona Intrusa* a todos los institutos de secundaria de la ciudad; en su formato inicial el proyecto consistía en acoger en los centros una exposición itinerante y un paquete de actividades que oscilaba entre tres y cinco sesiones de trabajo de una hora de duración, según la edición. A partir de la segunda edición, se propuso a los profesores y a los grupos-clase la posibilidad de tomar partido de un modo más activo en el proyecto, con el propósito también de crear espacios de relación con la comunidad docente. Así pues, se intentó combinar la breve estancia de la exposición en los centros con un trabajo más a largo plazo que incluía talleres con docentes para diseñar de forma colaborativa las actividades que acompañarían a la exposición, los dispositivos de exposición, extensiones para el desarrollo autónomo de acciones en los centros, etcétera. La incidencia de esa segunda vertiente fue considerablemente variable según los distintos centros y según la edición, si bien permitió el desarrollo de una mayor complejidad relacional y procesual, que asimismo se traslució en la calidad de las propuestas educativas y artísticas que se llevaron a cabo.

Por lo que se refiere a *Zona Intrusa 3*, se inició una red más firme de relaciones con productores culturales del contexto. En ese caso se propuso contextualizar el debate en torno a la producción cultural en la misma ciudad, y especialmente tomando en consideración casos relacionados con el espacio público. De ese modo, se contó con una red heterogénea de colaboradores pero que coincidían en desarrollar su práctica en ese ámbito, como fueron Jesús Nieto, especialista en patrimonio histórico y urbanismo y a la vez presidente de la Federación de Asociaciones de Vecinos de la ciudad; Pau Faus y A77, arquitectos que habían desarrollado por aquel entonces el dispositivo móvil CX-R, que sirvió para itinerar el proyecto *Zona Intrusa 3* por los institutos; y Pep Dardañá y Delícia Bruset, como miembros del equipo directivo del centro de arte y pensamiento contemporáneo Can Xalant, en la misma ciudad.



Jesús Nieto durante las puertas abiertas en la Escola FRETA. Foto: LaFundició

Jornadas puertas abiertas en el IES GEM. Foto: LaFundició



Exposició Zona Intrusa 3 en la sala Espai F de Mataró. Enero, 2010. Foto: LaFundició

Taller en el espacio expositivo para generar la publicación final ZI.3D. Enero 2010.
Foto: LaFundició

Metodología

Por lo que se refiere al trabajo en las aulas, la metodología se divide en tres acciones, que se corresponden con las tres sesiones de una hora de duración de las que se disponía para cada grupo. El trabajo se planteó como una investigación sobre las prácticas y formaciones culturales presentes en el territorio en que se encuentra cada instituto, de modo que estas tres acciones se corresponderían con tres fases posibles de desarrollo de un trabajo de investigación: 1. Introducción al objeto de la investigación; 2. Observación; y 3. Análisis y representación de los datos observados.

1. Introducción al objeto de investigación: Se visiona en el aula una serie de vídeos que plantean cuestiones en torno a las prácticas y las formaciones culturales que podemos encontrar en el espacio público: su tipología, sus mecanismos de producción y recepción o consumo y las controversias que se generan a su alrededor. Estas prácticas y formaciones se dividen en cuatro categorías que nos sirven para estructurar el trabajo de investigación. La reflexión sobre los casos concretos representados en los diferentes vídeos se plantea como un diálogo y debate abierto. Al final de la sesión se identifican posibles objetos concretos de estudio en torno del instituto y se sitúan sobre un plano.

2. Observación: Se desarrolla de manera directa sobre el campo, a modo de deriva, visitando los objetos y espacios donde se encuentran o se desarrollan las formaciones y prácticas culturales señaladas en la sesión anterior. Durante la visita se toman fotografías y anotaciones, y en algunos casos se realizan entrevistas grabadas en vídeo o audio. También se debate y se reflexiona sobre el terreno y de manera colectiva sobre lo que se está observando.

3. Representación: Sobre una tabla con filas y columnas, se pide que los alumnos “etiqueten” los diferentes objetos observados en respuesta a tres preguntas: ¿qué?, ¿quién? y ¿para qué? Estas preguntas sirven para debatir qué es lo que hemos observado, quién lo produce y lo utiliza, y, por último, cuál es la función y el funcionamiento de estos objetos, para qué se sitúan en el espacio público y qué uso se hace de ellos. Se pide que los estudiantes dibujen un plano donde aparezcan los espacios y objetos visitados en la sesión anterior y la ruta que han seguido. Sobre este plano se sitúan las fotografías tomadas durante la deriva, correspondientes a los objetos concretos observados, así como las etiquetas consensuadas durante la elaboración de la tabla. También se invita a los alumnos a anotar sobre el plano posibles mejoras o transformaciones de los objetos que se han observado y analizado.

Enlaces, redes y diseminaciones

Además de las sesiones de investigación dentro y fuera del aula, en el proyecto se contemplaron dos vías para diseminar el conocimiento: por un

lado, al finalizar las sesiones de trabajo en cada instituto, se realizaba una sesión adicional fuera del recinto del centro y abierta al resto de estudiantes y al vecindario, en la que se presentaba públicamente el trabajo realizado. Asimismo esas sesiones servían como punto de encuentro con los colaboradores del proyecto —Jesús Nieto, Pau Faus, Pep Dardañá y Delícia Bruset— y el profesorado y grupos de alumnos que hacían un seguimiento más intensivo del proyecto, generándose así momentos de evaluación continua y planificación de las siguientes acciones.

Por otro lado, un segundo momento de diseminación se preparó colectivamente en el marco de la presentación del proyecto en el Espai F, una sala municipal de exposiciones. Ahí se reunió todo el material generado en los distintos centros y se hizo una propuesta de proceso de edición colaborativa con los grupos de estudiantes que estuvieran interesados en continuar. La exposición también sirvió para presentar otros proyectos en torno al espacio público que prepararon de manera más o menos autónoma algunos grupos de clase a raíz de su participación en *Zona Intrusa*. La exposición se clausuró con la presentación de la publicación realizada; ese momento sirvió como evaluación final y contó una vez más con algunos de los profesores implicados. Finalmente la publicación se distribuyó por los barrios de Mataró mediante la red de centros educativos con que se trabajó y la colaboración de las asociaciones de vecinos.

Referencias y aprendizajes

En el momento de iniciar el proyecto, para Oriol Fontdevila era importante la experiencia que había obtenido con el paso por la coordinación del programa de arte público Idensitat, los años 2005 y 2007, desde el cual tuvo la ocasión de observar distintos modos de intervención cultural en la esfera pública. Por lo que hace a LaFundició, el momento de incorporarse en el proyecto coincidía con el final de *Proyecto*3*, desde donde habían reflexionado sobre las posibilidades de desarrollar prácticas culturales críticas desde un instituto de educación secundaria. Por lo que hace a referentes externos, LaFundició considera el trabajo de Meritxell Bonàs y Julia Varela como referentes, así como el trabajo de pedagogía crítica que comporta una crítica institucional, mientras que Oriol Fontdevila se remite a Montserrat Cortadellas, Ramón Parramon, Javier Rodrigo y Carla Padró en ese momento.

Las ediciones de *Zona Intrusa* que tuvimos la ocasión de implementar o revisar resultaron para nosotros un proceso significativo de aprendizaje en lo que respecta a la búsqueda continua de estrategias para introducir aspectos pedagógicos críticos en un marco de trabajo que, de entrada, aspiraba más bien a la creación de audiencias para el consumo artístico y a su distribución masiva por los centros educativos de toda una ciudad.

Así pues, intentamos rechazar un marco de trabajo con, a priori, cierto cariz *colonialista*; en nuestro proyecto introdujimos estrategias para

trabajar precisamente desde la diferencia: se procuró no tamizar los conflictos que surgirían al cruzar los contextos cultural y educativo, ya que deseábamos, precisamente, generar una percepción crítica de los propios elementos implicados en el proyecto.

En segundo lugar, introdujimos dinámicas para el trabajo en colaboración: más allá de la intervención puntual y el desarrollo unidireccional de contenidos, se intentó extender redes de colaboración más a largo plazo con todos los agentes implicados, por medio de las cuales se pudiera incidir también en la transformación del propio proyecto.

En tercer lugar, se desarrollaron estrategias para que el trabajo pudiera tener una incidencia diáfana, es decir: si inicialmente se planteaba que *Zona Intrusa* incidiese en el aula —dejase algún tipo de “secuela”—, se procuró que la interconexión de contextos diferentes generase intercambios que fueran, precisamente, significativos para las distintas partes que se ponían en juego. Así pues, con la tercera edición se procuró que el proyecto tuviera incidencia en los centros educativos, pero que también fuera significativo y generara debate en relación con el tejido social y las entidades de los barrios con los que se colaboraba, así como en relación con los agentes culturales dedicados a las prácticas artísticas.

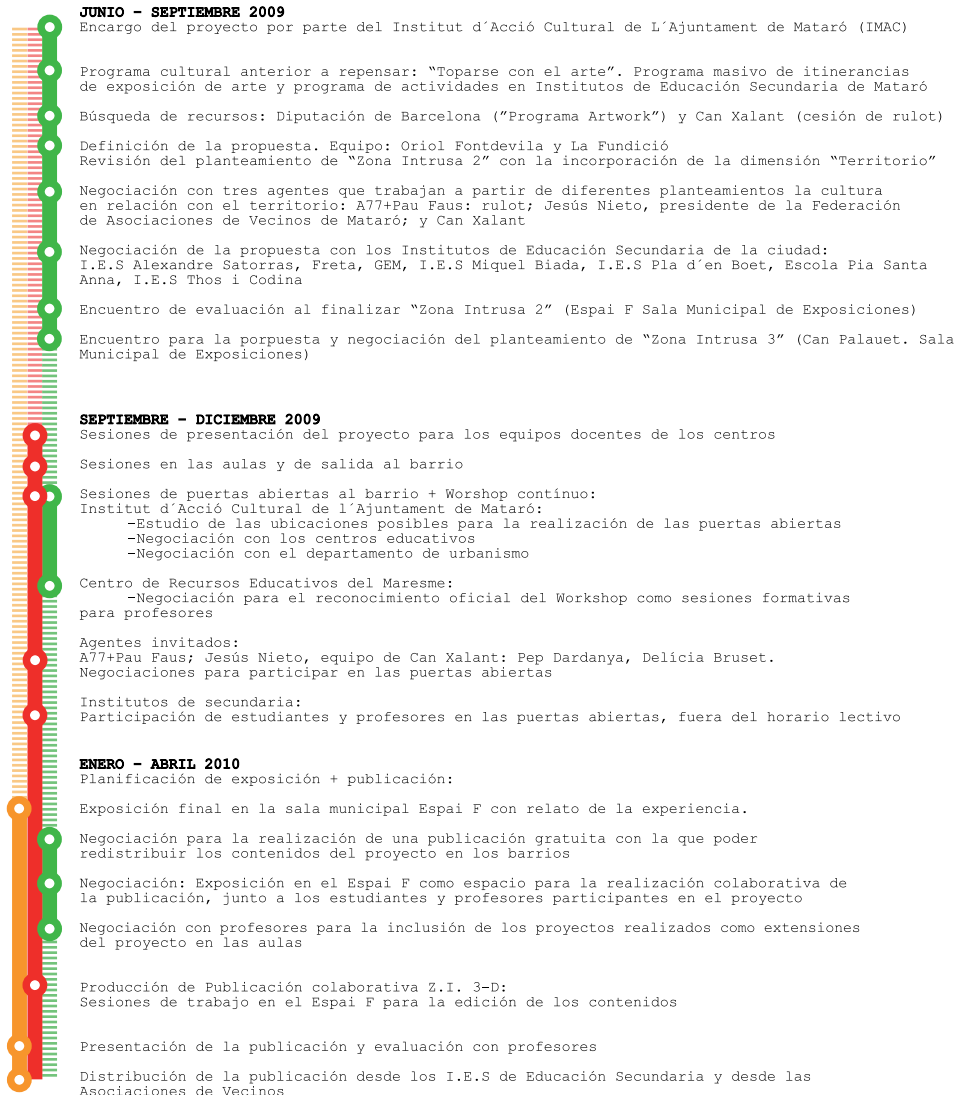
Retos, puntos débiles y fuertes

El proyecto *Zona Intrusa* disponía de una cantidad importante de elementos que el equipo de comisariado valoraba como débiles, si bien creemos que es precisamente el trabajo crítico que se planteó sobre los mismos uno de los valores importantes del proyecto. Tal y como se ha apuntado anteriormente, el proyecto partía de un paradigma de difusión cultural estrechamente vinculado a la creación de nuevas audiencias para el arte. Nos parece que abrir algunas grietas en ese modo de *aproximación a/de la cultura* ha permitido realizar un ejercicio significativo en relación a las prácticas artísticas y educativas.

Otro punto débil que se ha apuntado es la falta de recursos. Aunque desde el Instituto de Cultura se anhelaba una distribución masiva del proyecto por la ciudad, este acusaba una falta de financiación y de recursos importante. Así mismo, buena parte de esos recursos acababan destinados a la producción e itinerancia de la exposición —sobre todo en la primera y segunda ediciones—, mientras que, por el contrario, los elementos que a juicio del equipo permitían un desarrollo cualitativo (y no meramente cuantitativo) del proyecto —encuentros con profesores y alumnos fuera del aula, colaboraciones a largo plazo, actividades fuera del centro, etcétera— escasamente se veían recompensados y solo se pudieron llevar a cabo al precio de hacer precario nuestro trabajo.

Como reto nos planteamos continuamente generar entornos cualitativos y críticos de producción de conocimiento, hecho que, tal y como se ha sugerido, en el caso de *Zona Intrusa* suponía actuar a contrapelo del marco de

trabajo y recursos disponibles. Aun así, pensamos que las tres ediciones dieron como resultado un ejercicio de interacción entre contextos artísticos y educativos considerablemente más incisivo que la inocuidad que en ocasiones impregna este tipo de prácticas (*creative partnerships*, etcétera). A pesar de todo, pues, creemos haber demostrado que una *Zona Intrusa* es posible, si bien su misma razón de ser es la de plantearse continuamente como un reto, como una negociación específica y probablemente existiendo de manera mestiza y parcial, a caballo de distintos marcos institucionales y en mezcolanza con redes de colaboradores, a la vez que tomando sus mismos fundamentos como los primeros elementos a releer críticamente.





Alg-a Lab

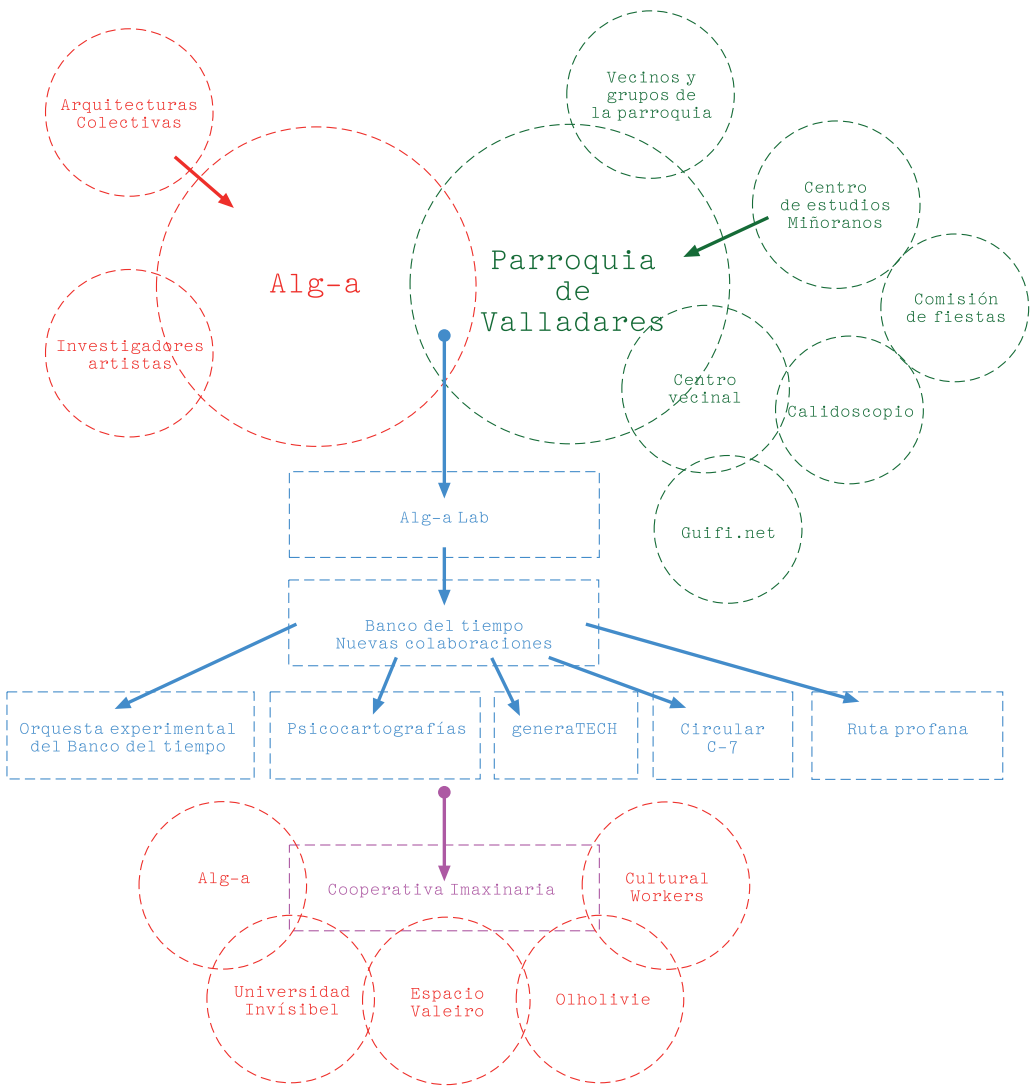
Verbenas periféricas

Entorno periurbano de Valladares (Vigo), 2008 - actualmente

<http://verbenasperifericas.wordpress.com>

<http://www.alg-a.org/lab-alg-a>

Sociograma



- miembros o colaboradores del colectivo ● agentes sociales o comunitarios colaboradores en el proyecto
- resultados del proyecto ● continuidad o extensión del proyecto a largo plazo
- situación coyuntural o agente contra el que se reacciona o resiste ● áreas de trabajo y de investigación
- agentes sociales □ resultados — rol activo en el proyecto, colaborando en acciones o partes de trabajo
- ⊖ colectivos pertenecientes en parte a un agente o grupo o que colaboran específicamente

Verbenas periféricas

Se trata de una iniciativa nacida en el espacio Alg-a Lab que pretende potenciar la producción social del entorno periurbano de Valladares (Vigo), a través de diferentes prácticas transversales entre arte, arquitectura, educación, permacultura y tecnología digital libre.

Las acciones se orientan en un sentido colaborativo, creativo y de exploración de las relaciones entre diferentes comunidades, instituciones y personas de la parroquia de Valladares. El proyecto se centra especialmente en la reinterpretación del territorio rural-urbano contemporáneo, entendido como un espacio psicológico *remixable* donde se puedan poner en relación diferentes imaginarios, tecnologías y formas de vida, lo que podríamos denominar *Antropoloxía Imaxinaria*.

Alg-a Lab

El Alg-a Lab es un laboratorio de experimentación cultural puesto en marcha en 2008 por la comunidad de artistas Alg-a (2003), en colaboración, por una parte, con el arquitecto y activista Santiago Cirugeda, facilitador de dos contenedores habilitados para vivienda dentro de su proyecto Recetas Urbanas (germen de la actual red Arquitecturas Colectivas); y, por otra, con un particular de la parroquia de Valladares (Vigo), quien nos ofreció una finca de 2.500 m2 en régimen de cesión por diez años, donde están actualmente instalados los contenedores.

El objetivo es ofrecer el Alg-a Lab como recurso a disposición de una red de diferentes personas, comunidades y organismos (relacionados principalmente con el arte, el *open tech*, la arquitectura o la antropología) interesados en el espacio para su uso y gestión cooperativa. Paralelamente tratamos de experimentar y aprender diferentes posibilidades de autogestión y organización colaborativas, inspiradas en las dinámicas de la cultura *hacker* y en las redes 2.0. Alg-a Lab querría ser un verdadero centro social 2.0.

Origen y desarrollo del proyecto

Verbenas periféricas nace como proyecto después de dos años de experiencias y colaboraciones entre gente vinculada al Alg-a Lab y diferentes vecinos e instituciones de la parroquia, especialmente el Banco de Tempo de Valladares, el más numeroso y activo de Galicia.

La idea inicial fue crear un buzón de voz *online* de la zona (psicocartografías) partiendo de las demandas de compañía para caminar de varios usuarios mayores del Banco de Tempo.

Después de las primeras salidas con los vecinos, la comunidad y el proyecto se fueron consolidando, principalmente a través del trabajo de elaboración de mapas colaborativos coordinados por varios artistas en residencia en el Alg-a Lab; de la creación de la Orquesta Experimental del BdTempo, que conlleva un diálogo entre tradiciones musicales de la zona y diferentes lenguajes sonoros contemporáneos; y, finalmente, de la iniciativa Circular C7, un



Mosaico: Ubicación, taller de construcción del Alg-a Lab y residencias de Martín Felix Massa y Agata Ruchlewicz-Dzianach. Fotografías: Martín Felix Massa, Junio de 2009 y Agata Ruchlewicz-Dzianach, Agosto de 2011

proyecto de implementación de redes de Internet libre en la comarca de Vigo, utilizando infraestructura del Centro Vecinal de la parroquia en colaboración con Gúifi.net y la asociación Caleidoscopio de Vigo.

Además de seguir desarrollando estos proyectos, actualmente trabajamos con el Instituto de Estudios Miñoranos en la creación de una ruta “profana” geolocalizada por varios emplazamientos de la comarca donde se descubrieron importantes petroglifos, entendiendo estos como antiguos nodos emisores de conocimiento (*streaming*), con la idea de poner a disposición de los usuarios en cada emplazamiento de la ruta un *kit* de emisión (placa solar, piezo eléctrico y *webcam*), complementados por diferentes *apps* Android para su utilización.

Relación con el contexto y colaboradores

A diferencia de algunos proyectos que vinculan prácticas artísticas con procesos de dinamización y desarrollo comunitario, el Alg-a Lab nace a partir de la ayuda de un particular de la parroquia, que vino a solucionar una problemática que en este caso concernía a los artistas (la necesidad urgente de un espacio físico donde colocar los contenedores) y no de la comunidad que nos acogió.

Por otra parte, el hecho de inspirarnos para este proyecto en demandas y necesidades concretas de las personas (a través del Banco de Tempo, del que somos usuarios desde nuestra llegada) nos colocó en una posición de negociación de “igual a igual”, lo que ayudó desde un principio a la multidireccionalidad y complicidad del proceso.

Todo esto, unido a la dimensión temporal del proyecto (la cesión del espacio por diez años), hizo (y hace) posible una relación con la gente de Valladares que va más allá de un mero intercambio de conocimiento o información, lo que facilita enormemente la sostenibilidad de nuestra acción.

También la dinámica de ofrecer el espacio no solo para su uso sino también para su gestión hizo que los vínculos con muchos colaboradores fueran más sostenibles, y que se fuera consolidando poco a poco nuestra relación con diversos agentes en Vigo, y después en Galicia y el norte de Portugal. En este nivel trabajamos desde hace unos meses en la constitución de una cooperativa de servicios culturales (Coop imaxinaria), con el fin, entre otros, de crear una red compartida de espacios y equipamientos culturales en Galicia.

Metodologías y resultados

Verbenas periféricas funciona como un programa de investigación nacido en el Alg-a Lab que relaciona su actividad y la de sus residentes temporales con la parroquia de Valladares y sus vecinos. Aglutina así diferentes proyectos o acciones específicas, dependiendo de las situaciones, intereses y recursos que se tengan. Los objetivos, por lo tanto, no son fácilmente predecibles.

bles, salvo el propio mantenimiento y dinamización de ese espacio relacional, la facilitación del acceso a todo ese flujo de conocimiento y su difusión e implicación.

El proyecto de gestión y producción en el espacio está derivando más a un grupo híbrido de agentes que vienen ya con diferentes líneas de trabajo e investigación por detrás, como, por ejemplo, miembros de diversas asociaciones que pueden por diferentes motivos plantearse una dedicación al Alg-a Lab; también por lo que el Alg-a Lab les ofrece. La ventaja de este planteamiento es que no es un solo grupo o colectivo el que gestiona el espacio y trabaja en él sino que son muchos, sin que por ello tenga que estar todo el colectivo. Digamos que estas personas deberían funcionar como piezas, engranajes, mecanismos o catalizadores de los trabajos de sus respectivos colectivos o asociaciones. Claro está que con plena independencia; es decir, no son representantes de sus grupos; pero sí ofrecen un puente de colaboración con ellos.

El resultado principal es el crecimiento de Alg-a, como enclave productivo, con una capacidad cada vez mayor de mejorar sus proyectos y dar más facilidades a artistas e investigadores para llevar a cabo sus propuestas. A su vez, todo esto está profundamente vinculado también al entorno; desde el más inmediato, que es la parroquia y sus vecinos, hasta otros más lejanos, como es la propia provincia, Galicia y artistas y residentes internacionales. En el ámbito de Galicia, concretamente, el espacio Alg-a Lab pretende servir de espacio de producción, con capacidad de Laboratorio AV (y de los media) para creadores e investigadores independientes. Dejamos enlace de algunos proyectos que han salido por ahora en este contexto: Orquesta Experimental del Banco de Tempo (<http://verbenasperifericas.wordpress.com/orquesta-experimental-bdt/>), la psicocartografía de Paco Inclán (<http://www.alg-a.org/Residencia-no-Alg-a-lab-Paco>), el foro sobre género abierto en generaTECH con vecindario (<http://generatech.org/es/outubrogz/>), en elaboración circular C7 (<http://verbenasperifericas.wordpress.com/circular-c7/>), y este mes de noviembre estará Ágatha Dzianahc, arquitecta, que elaborará una serie de mapas colaborativos de la zona (<http://meipi.org/psicocartografias>).

Enlaces, redes y diseminaciones

Comunidad local o parroquia: Banco d Tempo BdT, CVC Valadares, Cantareiras do Alba, A. Improvisación Vocal, Aula Informática, Xuntanza Xuvenil Valadares, Mancom. de Montes, Instituto Estudos Miñoranos, Comisión de Festas.

Rede Vigo / GZ: Rede Hortas Copyleft , CSA A Cova dos Ratons Vigo , Radio Piratona Vigo, Orquesta OMEGa (música espontánea), Escoitar.org (auralidade), A. Permacultores Baixo Miño, Colectivo Amalgama (*street art*), Ergosfera (arquitectura / espacio público).

Coop. imaxinaria (GZ): Alg-a, Olholivre, Universidade Invisíbel, Espazo Baleiro, Culture Workers.



 Construcción del baño seco, primeros contactos con permacultura, una de las actuales líneas de investigación activas

Actividades para la puesta en marcha de la cooperativa cultural *Feira Imaxinaria*



Mosaico: Residencia *campo adentro*: consolidación de *verbenas periféricas*, línea de investigación sobre arte y territorio. Trabajo con *Banco del Tiempo* en Alg-a Lab para la creación de un *TEMA* (*Temporal Espacio Musical Autónomo*). Fotografía: Paco Inclán y Fundación Campo Adentro

Red peninsular: AACC (arquitecturas colectivas), Campo Adentro (arte / medio rural), Desacuerdos (arte / educación), Transductores (pedagogías colectivas), Gúifi.Net (infraestructura de redes), Binaural PT (residencias artísticas), Generatech (género / *open tech*), RuralC (arte / medio rural), Narrativas Digitales (*social open tech*), Artropocode (creatividad digital).

A medio plazo, nuestra idea es intentar multiplicar *Verbenas periféricas* en otros contextos similares relativamente abundantes en Galicia.

Aprendizaje y referencias

Valoramos de Alg-a Lab su capacidad de hacer cultura desde la base, apoyando a artistas e investigadores, también noveles, con ganas de hacer cosas interesantes. Valoramos también que Alg-a haya sido un espacio abierto a diferentes propuestas. Es importante mantener varias líneas de acción que se complementen, dimensiones como arte, tecnología, comunidad y permacultura forman un todo y eso es algo que desde luego no dudamos ahora mismo, tras la experiencia en Alg-a Lab.

El Alg-a Lab nos permite juntarnos al margen del gran caos y el bullicio urbano. Esto nos hace pararnos a pensar en cómo nos relacionamos en el Lab, cómo mantener un orden, cómo hacer además que ese orden no sea demasiado estricto... Hay toda una biopolítica por desarrollar en este sentido; y eso que el Lab no está en la Galicia profunda, sino justo *al margen* de Vigo.

Por eso también *Verbenas periféricas*: por la importancia de lo que sucede al margen; de los cuerpos canónicos, las disciplinas demasiado cohesionadas. Es en los márgenes, en la relación de una cosa, una materia, un área cognitiva con otra, donde se producen toda una serie de intercambios, movimientos, transformaciones, “robos” incluso (donaciones), que hacen que los saberes no se particularicen al punto que solo sirvan en su propio ámbito.

En la relación con los vecinos de la zona, estamos aprendiendo sencillez y cierta humildad: entre otras cosas, a prescindir de nuestro lenguaje muchas veces sobreinflado para poder transmitir nuestras experiencias intelectuales o vitales a personas cuya formación y modos de vida son muy diferentes a los nuestros. En general la marginalidad del Alg-a Lab, su posición al margen, en un intermedio (entre campo y ciudad), crece en gran medida en territorios vacíos, transmuta las convivencias... Todo esto está muchas veces más cerca del imaginario tradicional que poseen algunos de nuestros vecinos locales de lo que nosotros podríamos pensar.

Nuestras referencias durante estos años han sido: Idensitat (<http://idensitat.net/>), porque empezaron de una manera muy similar a nosotros, desde la experiencia al margen de los posibles resultados, demostrando que es una buena manera de crecer; Sitesize (<http://www.sitesize.net/>), por lo contrario, porque no solo de experiencialidad se vive; también es necesario tener objetivos, estrategias, etcétera, y cumplirlos, evaluarlos, formalizarlos...

zarlos; Antoni Abad (<http://catalogo.artium.org/book/export/html/299>), por su eclecticismo metodológico y su versatilidad y lucidez para gestionar propuestas y motivaciones dispares en un mismo proyecto; La Fundició (<http://www.lafundicio.net/>), por combinar gestión autónoma y trato institucional; Media Lab Prado (<http://medialab-prado.es/>), por cómo combina arte, tecnología y sociedad, y porque ayuda a esclarecer el concepto de *medialab*; Submidialogia (<http://submidialogia.descentro.org/>) y Filosonia (<http://filosonia.110mb.com/>), Brasil, por la similitud de un proyecto desde la base con el que además compartimos imaginario lusofónico; Arteleku, y Hangar.

Retos y dificultades

Nuestro principal reto es prosperar en el acondicionamiento del espacio, así como en su equipamiento, para que Alg-a Lab pueda acabar su Laboratorio AV (plató de televisión) y, en general, tenga mayor capacidad de acogida y producción. También nos gustaría tener más tránsito de investigadores y artistas de los que nuestro entorno más inmediato pueda aprender. Así incorporamos ese conocimiento a los proyectos ya en marcha como *Verbenas periféricas*. Quisiéramos que *Verbenas periféricas* se consolidase como lugar de encuentro e intercambio no solo para los investigadores que pasan por Alg-a Lab, sino también como referencia para los habitantes de la parroquia. Otro reto se centra en la capacidad para gestionar y desarrollar proyectos sostenibles. También queremos hacer que el Alg-a Lab tenga capacidad de residencia artístico-creativa-pedagógica. Queremos innovar a nivel tecnológico y humano. La fórmula de cooperativa de usuarios que estamos ensayando en la actualidad (Coop. imaxinaria) nos permite vislumbrar soluciones: pensar que todos estamos usando este espacio y que su prosperidad es la nuestra.

Alg-a Lab es un espacio todavía inestable, tanto en lo que se refiere a la generación de proyectos, como a las personas vinculadas o los recursos que maneja. Nos damos cuenta de que nos hace falta mayor consistencia a la hora de abordar estas tareas con continuidad. Todavía las personas que han ido pasando por el espacio Alg-a Lab no han tenido la ocasión o la capacidad, por diferentes motivos, de adaptarse íntegramente al lugar y a sus condiciones; esto es, su situación periurbana y sin ayudas de ningún tipo frente a la magnitud y ambición de un proyecto de Media Lab comunitario como es el nuestro. Contrasta también el perfil más cognitivo de los implicados en Alg-a Lab con las exigencias, muchas físicas o materiales, del espacio, y su mantenimiento y desarrollo. Sin embargo, la propia singularidad de este espacio periférico es propicia, otras veces, para otras colaboraciones; por ejemplo, con gente vinculada a la permacultura, organismos locales, mancomunidades, los propios vecinos de la zona y sus conocimientos en la materia, o muchos residentes temporales que llegan a Alg-a y contribuyen a que el espacio se mantenga, crezca y se transforme también en ese aspecto material.





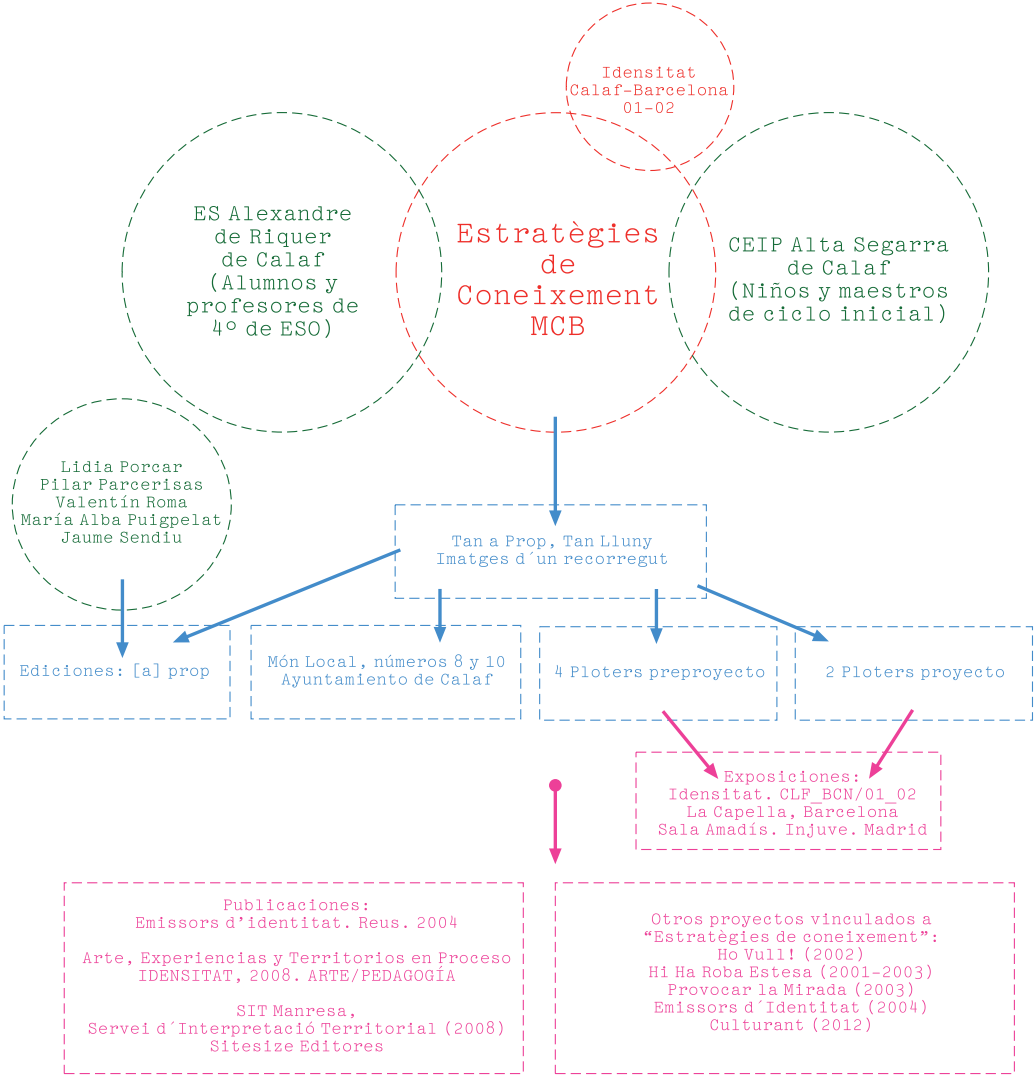
Montserrat Cortadellas

Tan a prop, tan lluny. Imatges d'un recorregut

Calaf (Barcelona), 2001 – 2002

<http://www.comissariat.cat/mcb/>

Sociograma



- miembros o colaboradores del colectivo ● agentes sociales o comunitarios colaboradores en el proyecto
- resultados del proyecto ● continuidad o extensión del proyecto a largo plazo
- situación coyuntural o agente contra el que se reacciona o resiste ● áreas de trabajo y de investigación
- agentes sociales □ resultados — rol activo en el proyecto, colaborando en acciones o partes de trabajo
- ⊖ colectivos pertenecientes en parte a un agente o grupo o que colaboran específicamente

Tan a prop, tan lluny. Imatges d'un recorregut
[Tan cerca, tan lejos. Imágenes de un recorrido]

Este proyecto artístico-educativo de la artista Montserrat Cortadellas fue desarrollado en colaboración con la escuela y el instituto de Calaf en el marco de Idensitat 2001/2002, un programa de arte público de Cataluña.¹ El proyecto, que forma parte de la propuesta metodológica *Estratègies de coneixement* [Estrategias de conocimiento], proponía a los estudiantes generar una lectura visual de los diversos elementos y aspectos que caracterizan los recorridos más habituales (en tren y en coche) entre las dos ciudades que acogían Idensitat: Calaf y Barcelona, mediante metodologías y lenguajes utilizados en el ámbito del arte actual. Después de una recopilación de material gráfico efectuada por los mismos alumnos a partir del viaje, se diseñaron proyectos con temáticas escogidas por los estudiantes, y se formalizaron en uno o varios trabajos por grupo escolar, que incluyeron la confección de catálogos con dibujos, fotomontajes, diversas acciones en el espacio público y la documentación generada, según el nivel de los diferentes grupos. Todo el material producido se recopiló en una publicación final, [a] *Prop*, junto con diversos textos de profesionales implicados en el proyecto. El material también se mostró en una exposición a partir de diversas impresiones de gran formato y materiales audiovisuales.

Montse Cortadellas y *Estratègies de coneixement*

Montserrat Cortadellas es una artista y pedagoga que trabaja en los cruces entre arte y educación, tanto en proyectos artístico-educativos como en asesorías, gestión cultural y edición e investigación de este campo. Bajo el nombre de *Estratègies de coneixement* se agrupan una serie de proyectos artístico-pedagógicos que viene realizando desde el año 1999 con varios colectivos, mayoritariamente ajenos al arte contemporáneo, y que representan la simbiosis de las dos actividades que desarrolla habitualmente: la pedagogía y las artes visuales. Asimismo, con esta línea de trabajo pretende, mediante un proceso de creación analítico-crítico de la realidad más cercana, hacer evidente la realidad social y cultural de nuestro entorno más inmediato mediante la captura y la reinterpretación de imágenes no codificadas de residuos, actitudes, actividades y comportamientos habituales y anónimos de diversos colectivos y ámbitos, que nos aportan esta información sobre la conducta humana.

Origen del proyecto y evolución

Este ciclo se inició en la convocatoria Idensitat Calaf/Barcelona 01/02. Hacía tiempo que venía siendo habitual que mi práctica educativa contuviese muchos aspectos de mi práctica artística; estas dos vertientes se iban acercando e interrelacionando imperceptiblemente y era un desenlace lógico que acabaran encontrándose. Esta fusión y, por consiguiente, el inicio de este ciclo es lo que permitieron las bases de este concurso



Plotter que representa el proceso y conclusiones visuales

de “arte de interés público” que provoca y permite desarrollar un tipo de proyecto que, desde las artes visuales, implique a agentes de diversos ámbitos de trabajo en la búsqueda de los mismos objetivos. Anteriormente ya había coordinado una publicación que tanteaba y se acercaba tímidamente a estos aspectos, aunque buscando el cariz más teórico.

El proyecto partía del trabajo sobre los espacios de paso como lugares a los que habitualmente no prestamos atención y donde las relaciones humanas se producen forzadas por circunstancias puntuales no deseadas; en concreto, los recorridos entre las dos ciudades. Esta propuesta nos permite hacer una reflexión, un análisis y una reinterpretación de temas y conceptos como el espacio, el tiempo, el recorrido, la identidad, la simbología, la palabra, el mito, etcétera; trabajar las relaciones sociales en espacios no simbolizados, la convivencia, la soledad, la relación con el territorio; y en cómo los mensajes visuales son emitidos y recibidos y qué nos ofrecen las diversas formas y formatos de información: publicidad, códigos, símbolos, etcétera. El trabajo con los estudiantes tenía como fin reinterpretar los mensajes visuales que recibimos constante e indiscriminadamente desde nuestro entorno a partir de la experiencia del viaje.

Relación con el contexto y con los agentes

Los grupos interesados en participar en el proyecto y formar de él fueron tres: la escuela Alta Segarra, de Calaf, donde se realizó con tres grupos del ciclo inicial, dos de primero (de seis años de edad y de catorce alumnos cada uno de ellos) y uno de segundo (de siete años de edad y con veintidós alumnos), así como sus maestros; el instituto de enseñanza secundaria Alexandre de Riquer, de Calaf, con un grupo de once estudiantes de cuarto de ESO (quince y dieciséis años) y sus cinco profesores en el proyecto global del curso; y el Grup Escolta de Calaf, con sus miembros (niños y jóvenes y sus monitores) como tema general del curso vigente (2001-2002). Este último no se llevó a cabo.

Metodología del proyecto

Esta línea de trabajo aprovecha las plataformas establecidas, a la vez que provoca y establece otras nuevas para el desarrollo de los proyectos. Siempre es necesaria una cobertura externa, la complicidad de agentes sociales y culturales que se impliquen y hagan de puente hacia las entidades y personas receptoras y, en algunos casos, la alteración de funciones y de roles establecidos y la asunción de riesgos para las entidades establecidas y para sus profesionales.

El hecho de ser un planteamiento basado en la experiencia práctica y que, partiendo de unas premisas establecidas, se traduzca en procesos evolutivos abiertos hacia unos resultados imprevistos, sorprendentes e incluso aleatorios, hace que, sin personas dispuestas a intervenir en este

proceso, el proyecto no exista. Es la confluencia de las vivencias y el saber aportados por todos los participantes en el desarrollo del proyecto, y los cambios de percepción y de conocimiento que esta convivencia genera en todos los implicados, lo que hay que valorar, aunque puedan producirse unos resultados formales accesorios.

Estos planteamientos no tienen ningún sentido sin su correcta aplicación, mediante la metodología adecuada. La metodología empleada se mueve en un registro cercano a los proyectos de trabajo, que es un método globalizado, haciendo hincapié en la actitud crítica. Para llevarlo a cabo se tiene que trabajar en equipo; primeramente con los educadores, y también, en la práctica, con los niños y alumnos. Son coautores del proyecto. Esto implica una metodología con márgenes muy abiertos, que se vaya construyendo a partir de los intereses mutuos y de las circunstancias del momento. Antes de cada sesión se hacía una reunión con las maestras para saber en qué momento estaban (ellas trabajaban el proyecto en el aula), y, a partir de esto, se tomaban decisiones sobre la intervención de la artista, y se asesoraba con posibles vías en su trabajo. Hubo peticiones concretas por parte de las maestras para que la artista interviniera en el aula

Para este proyecto, específicamente, se escogieron niños y niñas y adolescentes que estaban en una fase de aprendizaje muy receptiva, y también maestros y educadores, para introducirlos en el conocimiento de nuevas metodologías y mostrarles la importancia que tiene la cultura visual en esta sociedad, como fuente de conocimiento metadisciplinar y globalizador. Es necesario provocar la mirada sobre el mundo que nos rodea desde una perspectiva crítica e investigadora; entender que cualquier imagen, sea cual sea, nos aporta múltiples informaciones, y que, gracias a ellas, podemos aprender a movernos y desarrollarnos dentro de la sociedad actual.

El tema escogido para trabajar surge a partir de los intereses y sugerencias de todos los participantes en el proyecto.

Proceso de trabajo y resultados

El proceso se ha llevado a cabo simultáneamente en los dos centros educativos de Calaf, el CEIP y el IES, teniendo en cuenta los diversos niveles de los alumnos participantes. Se desarrolló en tres etapas: el viaje, el proyecto y la publicación y exposición de los resultados.

Primero se realizó un viaje: el 7 de marzo hicimos el trayecto en autobús entre Calaf y Barcelona con los niños y las niñas de ciclo inicial, aprovechando una salida para ir al teatro. Hicimos dos paradas para almorzar y hacer fotos. Los alumnos, en grupos de cuatro, dispusieron de una cámara analógica con treinta y seis fotos para fotografiar todo aquello que considerasen interesante del recorrido, tanto desde el interior del autobús como en las dos paradas.



Imágenes del viaje tomadas por los niños. Detalles extraídos de plotter

Imágenes de los participantes tomando fotografías. Detalles extraídos de plotter

Desde el primer momento estuvieron pendientes de la tarea encargada, mirando por la ventanilla y distribuyéndose el tiempo de uso de la cámara fotográfica. Prácticamente todos los grupos acabaron los carretes en los viajes de ida, pero, aun sabiendo que ya no quedaban fotos, continuaron observando y disparando las cámaras en el viaje de vuelta.

Con el grupo de jóvenes del IES hicimos una puesta en común de los conocimientos y referencias previas de ambas ciudades y de los lugares por donde se pasa para ir de Calaf a Barcelona y viceversa.

El día 2 de mayo hicimos el viaje en ferrocarril. Durante el trayecto, por parejas, se realizó la documentación gráfica y se recogió información por medio de una ficha en la que constaban datos de la localización y del ambiente del momento en que se hacía la foto. El primer tramo fue muy lento y les pareció que podían captar todas las imágenes en cualquier momento. Pusieron mucha atención en rellenar las fichas. Pronto se dieron cuenta de que las imágenes pasan sin poderlas captar si no están muy atentos.

A continuación se realizó el proyecto con cada grupo escolar a partir de la experiencia del viaje y los temas que surgieron del análisis de las imágenes obtenidas en el viaje. Con los niños de ciclo inicial en la escuela analizamos y clasificamos las imágenes y elegimos el tema para trabajar el último trimestre. Los niños y los maestros, por su cuenta, desarrollaron estos temas como proyecto de trabajo, en el que se introdujeron algunos conceptos visuales. Al final del proyecto realizamos juntos, y a modo de conclusión, los trabajos presentados en la exposición *Idensitat. CLF_BCN/01_02. Proyectos de intervención crítica e interacción social en el espacio público*.

El grupo de 1.ºA escogió el tema de los camiones y, como conclusión de lo aprendido, decidimos representar nuestro camión ideal en formato de catálogo, tanto en lo que se refiere al diseño estético como a su utilidad; diseñamos las diversas partes del vehículo; les pusimos nombre; hicimos el logotipo; determinamos lo que transporta, y lo dibujamos.

El grupo de 1.ºB escogió el tema de los medios de transporte. Dibujamos recorridos personales e imaginamos el medio de transporte que quisiéramos utilizar en el futuro, cuando seamos mayores.

El grupo de 2.º escogió el tema de las piedras, rocas y montañas, después de visionar varios trabajos de artistas que parten, conceptual y materialmente, de estos elementos estudiados y los utilizan, y que se inscriben dentro de los movimientos *Land Art* y *Arte Povera*. Decidimos llevar a cabo una acción en el terreno de la fábrica de cerámica que hay en el pueblo, Cerámiques Calaf. Este espacio consta de montículos de varias arcillas, restos de material defectuoso de la fábrica y un gran agujero de extracción de tierras, sin ningún tipo de vegetación.

Los jóvenes del IES, con las diapositivas obtenidas en el viaje y las fichas, analizaron, reflexionaron y reinterpretaron las imágenes, los textos y los símbolos, a partir de dicha documentación y de la experiencia del viaje. Una parte de este análisis queda reflejado en la publicación *Món Local* (junio de 2002) del Ayuntamiento de Calaf, donde los propios alumnos hicieron la maquetación. El aliciente de diseñar algunas páginas para una publicación que más tarde verán editada y con una difusión considerable les hizo trabajar con interés y dedicación y ha sido una experiencia muy positiva.

Por cuestiones de estructura y organización del IES, la coordinación con todos los profesores que participan en el proyecto ha sido imposible, a pesar del gran interés por la propuesta. Esto nos ha condicionado y nos ha obligado a replantear el proceso de trabajo a fin de optimizar el poco tiempo disponible.

Eligieron un tema a partir de los observados en las imágenes, del cual sacaron conclusiones que al final se hicieron públicas por medio del lenguaje visual, empleando diversas técnicas en función de las necesidades surgidas dentro del grupo: fotografía, infografía, etcétera. Estos trabajos se han centrado en la intervención del hombre sobre el paisaje: transportes subterráneos, estaciones de ferrocarril, carreteras, no-lugares convertidos en lugares solo por su función; y han dado como resultado un ejercicio de reflexión sobre el territorio, el paisaje y la realidad social. Paralelamente, las áreas de sociales y naturales trabajaron el tema del paisaje antrópico.

El trabajo se incluyó en varias exposiciones dentro de la itinerancia del programa de Idensitat: *Idensitat.CLF_BCN/01_02*, en la Capella (Barcelona) y la Sala Amadís, del INJUVE (Madrid). El resultado de todo el proceso desarrollado se ha presentado en una publicación, *[a] prop* (2002), en la que los participantes explican a través de textos e imágenes las conclusiones extraídas y resultantes del trabajo, y dos impresiones de gran formato a modo de resumen visual para exponer.

Diseminaciones y multiplicaciones del trabajo

Fruto de este trabajo se dieron proyectos con pautas similares que trabajaron en la misma línea, como por ejemplo:

Ho vull!! [i!Lo quiero!!] (2002), realizado con la colaboración de la maestra y los alumnos de educación primaria (ciclo medio y superior) de la escuela CEIP Rossend Giol de Porrera, Tarragona.

Provocar la mirada (2003), conjuntamente con el EACC, en el Espacio de Arte Contemporáneo de Castellón, y los alumnos y los profesores de 6.º de primaria del colegio público Censal de Castellón.

Hi ha roba estesa [Hay ropa tendida] (2001-2003), vinculado a la Beca de

Artes Visuales Ciudad de Olot 2001 y realizado con alumnos en prácticas de la Escuela de Arte de Olot de los ciclos formativos de Fotografía, Ilustración y Autoedición de Olot, con la edición de un cartel y textos de Montserrat Cortadellas y Frank Larcade.

Emissors d'identitat (2004), llevado a cabo conjuntamente con los alumnos y los profesores del ciclo formativo de grado superior Artes Aplicadas al Muro, de la Escuela de Arte y Diseño de Tarragona; y en colaboración con el Museo de Arte Moderno de Tarragona. Este proyecto, además, conllevó la producción de una nueva publicación con diversos referentes de ámbito estatal y catalán sobre el tema de pedagogía y arte: *Emissors d'identitat*, de Montserrat Cortadellas, Reus, 2004, con textos de Javier Rodrigo Montero, Sergio Bollain/La Fiambrera Obrera, Jaume Xifra, Dario Corbeira, Octavi Rofes, Francesc Muñoz, Lis Costa, Joan Vilapuig, Andrea Contino, Lidia Porcar, Manuel Oliveira, Abel Figueres, Jane Rigler, Michel Beck, Narcís Selles, Franck Larcade y Montserrat Cortadellas.

Finalmente, *CULTURANT* (2011), que es una plataforma creativa generativa que, partiendo de las artes visuales, pretende aportar nuevas perspectivas y estrategias, desde la dinamización y la comunicación, aplicables al ámbito pedagógico.

También se han editado varios textos respecto a la metodología de trabajo y los cruces de pedagogía y arte, como, por ejemplo, *Arte, Experiencias y Territorios en Proceso*, Idensitat, 2008;² o *Arte/Pedagogía*, Sitesize Editores, SIT Manresa, Servei d'Interpretació Territorial, 2008.³ En ellos se analizan cuestiones como la necesidad de este tipo de trabajos, sus puntos débiles y fuertes y su futuro.

Dentro del campo de la pedagogía a partir de la experiencia en las escuelas y de los proyectos artísticos (véase la entrevista que relata esta experiencia)⁵, hemos creado un equipo de profesorado formador en metodologías globalizadas del ICE de la URV que da servicio a las demandas de formación a centros de las comarcas del Camp de Tarragona.

Referencias del trabajo

En 1999 la autora coordinó el monográfico *Enseñanza y cultura visual*, editado por Talp Club de Reus,⁴ donde se recogen las referencias y conexiones de este tipo de trabajos.

También en la publicación *Qui A Qui. Qui Aquí?* (número 1), editada por Priorat Centre d'Art (PcdA),⁵ se encuentra una entrevista a Carme Barberà (maestra de escuela rural) y a Montserrat Cortadellas realizada por Javier Rodrigo, en la que se analiza el encuentro que ha dado lugar a una colaboración a largo plazo en una situación intermedia de trabajo pedagógico, artístico y cultural a través de proyectos de trabajo.

Retos del futuro, puntos fuertes y débiles

Entendemos que estos procesos se ven afectados por las evoluciones intrínsecas que padecen los dos campos implicados —arte y pedagogía— y las posibilidades que se ofrecen desde las entidades y plataformas adecuadas; por lo tanto, es difícil prever una evolución. Lo que sí se nos permite es especular sobre los retos que puedan tener lugar y las situaciones en las que nos podamos encontrar, y estos retos se harán más visibles y los objetivos serán más fáciles de conseguir si el sector y todos los agentes implicados están cohesionados, lo cual se consigue mediante la interconexión de las distintas experiencias.

Por parte de la autora, sigue con una permanente actualización de la teoría y de la praxis, pasando por el cuestionamiento crítico de todas ellas; y participando en encuentros y organizando jornadas en las que diversos profesionales de distintos ámbitos artístico-pedagógicos puedan contrastar sus experiencias y permitan, a su vez, evolucionar en buena compañía.

1. <http://idensitat.net>
2. http://www.idensitat.net/id_books/IDENSITAT%20cast%20part04%20-%20arte-pedagogia.pdf
3. <http://www.sitesize.net/SITpublicacio/descripcio%20llibreSIT.pdf>
4. <http://comissariat.cat/asscomiss.html>
5. <http://www.prioratcentredart.cat/publicacions/quiaqui01.pdf>





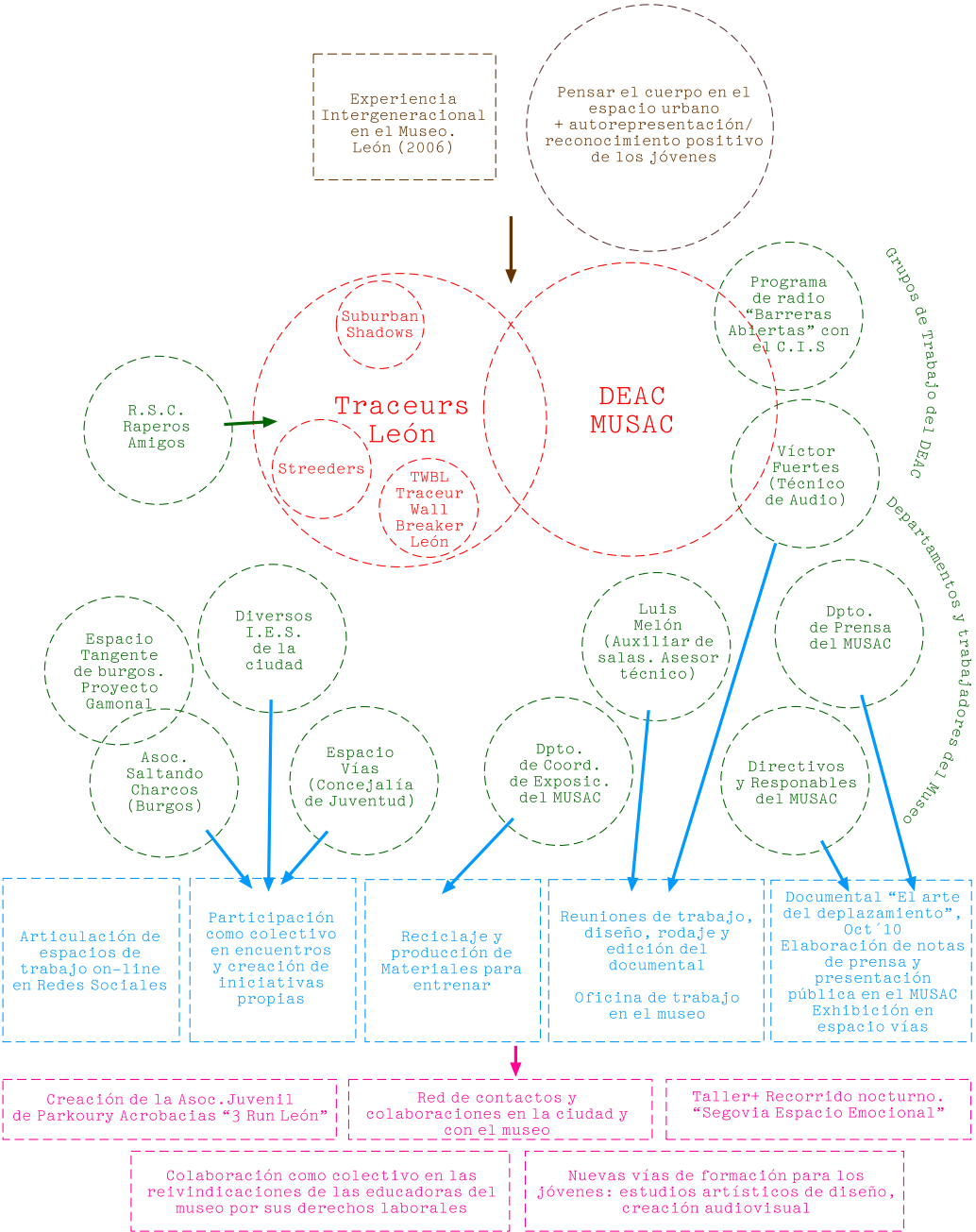
Asociación 3Run León – DEAC Musac

Add, Arte del Desplazamiento

León (España), junio de 2008 – octubre de 2010

<http://3runleon.wordpress.com/>

Sociograma



- miembros o colaboradores del colectivo ● agentes sociales o comunitarios colaboradores en el proyecto
- resultados del proyecto ● continuidad o extensión del proyecto a largo plazo
- situación coyuntural o agente contra el que se reacciona o resiste ● áreas de trabajo y de investigación
- agentes sociales □ resultados — rol activo en el proyecto, colaborando en acciones o partes de trabajo
- colectivos pertenecientes en parte a un agente o grupo o que colaboran específicamente

Add, Arte del Desplazamiento

Add, Arte del Desplazamiento es un proyecto de vídeo documental de creación colectiva que surge de la propuesta y del trabajo en colaboración de un grupo de jóvenes de León y el Departamento de Educación del MUSAC, museo de arte contemporáneo de la ciudad. Este proyecto colaborativo y de fuerte carácter educativo responde a la necesidad de transformar la mala representación del *parkour* y los grupos de jóvenes *traceurs*. El documental recoge el proceso de trabajo así como los relatos que cada chico hace sobre sí mismo y sobre su relación con su entorno y con sus compañeros a través del *parkour*. Además, el grupo generó una serie de colaboraciones, tuvo un espacio propio de trabajo en el museo y se realizaron una serie de presentaciones y demostraciones públicas, tanto en centros sociales como en el propio espacio del museo.

Departamento Educativo del MUSAC

El DEAC MUSAC es el Departamento de Educación y Acción cultural del Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León. Este contaba, en el momento de la realización de este proyecto, con una línea específica de acción destinada a la creación de redes de trabajo colaborativo con diferentes colectivos de la ciudad de León, con el objetivo de construir espacios de reflexión y acción colectiva desde el arte y la pedagogía y a través de ellos.

Origen del proyecto

El *parkour* es una práctica que combina el ejercicio físico con una base conceptual de carácter filosófico y político que entiende que los modos de ordenación del espacio urbano condicionan y acaban determinando las formas en que los ciudadanos lo ocupamos, nos relacionamos y nos desplazamos en él, coartando nuestra libertad de movimiento y de utilización de nuestro cuerpo como herramienta expresiva. El *parkour* entiende las ciudades como espacios de uso y disfrute públicos —*la ciudad es tu patio de juegos*— y se propone re-descubrirlas trazando rutas alternativas dibujadas a través del cuerpo. Es por eso por lo que los practicantes de esta disciplina se hacen llamar *traceurs*: trazadores de recorridos.

Los *traceurs* defienden la presencia de los cuerpos en el espacio urbano y la utilización de estos como herramienta de expresión y de acción política: el cuerpo sirve para reivindicar su pertenencia al espacio común, su derecho a utilizarlo e incluso a reinventar sus usos. Las ideas de libertad y de autosuperación se materializan a través de la acción del cuerpo en relación con su entorno.

A pesar de ello, y como consecuencia en parte de la utilización del componente espectacular de esta práctica en diferentes películas y reportajes televisivos, los *traceurs* sufren las consecuencias de una mala representación que les hace ser vistos como potenciales delincuentes entrenados



Reunión de trabajo en el DEAC del MUSAC.

Fabricando un potro en el parking del MUSAC.

para saltar vallas de seguridad, allanar casas o destrozar el mobiliario urbano.

En el año 2008 existían tres grupos —*crews*— en León que se dedicaban a la práctica del *parkour*: Suburban Shadows, Traceurs Wall Breakers y Streeders. Cada una de estas *crews* contaba con tres o cuatro miembros. A pesar del reducido número de personas en cada grupo y de las pequeñas dimensiones de la ciudad de León, algunos de estos chicos no se conocían entre sí y, por lo tanto, no se habían entrenado juntos ni habían intercambiado ideas u opiniones sobre la disciplina antes de esta fecha.

Dos años antes, en otoño de 2006, un grupo de estudiantes participó en el museo en la experiencia de aprendizaje intergeneracional *Mil historias por obra*. Dos de ellos pertenecían a la *crew* Suburban Shadows, y, al finalizar este proyecto, vieron la posibilidad de iniciar un nuevo documental en colaboración con el museo sobre el *parkour* en la ciudad de León.

A partir de ese momento, y gracias a las redes de contacto y amistades de unos y otros, se fue formando un grupo de trabajo que comenzó a realizar las primeras reuniones en el museo para diseñar un plan de trabajo en junio de 2008.

Podría ubicarse este proyecto en el cruce de dos intereses: los de los jóvenes, que reclamaban una vía de autorrepresentación y reconocimiento del colectivo, y los del museo, en su interés por investigar espacios en los que la gente joven pudiera volcar su capital cultural, sus formas y ritmos de trabajo, sus inquietudes y reivindicaciones personales de manera autónoma.

Relación con el contexto y colaboradores

A lo largo de los dos años que duró el proyecto, el grupo, formado por unos diez jóvenes más la educadora del museo, trabajó en colaboración con otros colectivos y agentes sociales y culturales de la ciudad y del propio MUSAC, aportando en ocasiones su experiencia y conocimientos y recibiendo, en otras, las ayudas y apoyos que el proceso iba necesitando en cada momento.

Uno de los condicionantes que tuvo el equipo desde el principio fue la falta de experiencia en las técnicas de creación audiovisual, unida a la dificultad que supuso aunar diferentes intereses y puntos de vista en un proyecto común de creación colectiva. En este sentido fueron fundamentales los apoyos en momentos puntuales de personas externas. Este fue el caso de la colaboración del artista Luis Melón, que trabajaba en el museo como auxiliar de salas coincidiendo con la fase de edición del documental y que, una vez por semana, asesoraba al equipo en cuestiones técnicas. Igualmente, la artista Virginia Villaplana, aprovechando una estancia de trabajo en el museo, dedicó algunas sesiones a compartir con el grupo sus conocimientos sobre la elaboración de guiones para documental.

El grupo convivió en el tiempo y en el espacio con otros grupos de trabajo del DEAC, como el Taller de cortometrajes en colaboración con el hospital de día de Sant Antoni Abad, o el proyecto de radio Barreras abiertas, que se realizaba en colaboración con el CIS, Centro de Inserción Social de León. El primero nos brindó la oportunidad de contactar con Víctor Fuertes, que acabaría siendo el responsable de corregir los innumerables fallos de sonido en la fase de postproducción del documental.

El programa de radio Barreras abiertas, dirigido por internos e internas del CIS, dedicó varios programas a las culturas urbanas en general y al *parkour* en particular, e hizo entrevistas a algunos de los jóvenes en diferentes momentos. También funcionó como plataforma para la difusión del estreno y presentación final del proyecto en octubre de 2010.

La presencia del grupo en los espacios del museo se fue haciendo más intensa y visible a medida que avanzaba el proyecto y esto generó un cambio en los modos de relación de los chicos con el personal laboral. Esto desembocó en algunos casos en relaciones de colaboración tanto con el proyecto de documental como con el colectivo y sus necesidades. Así, en varias ocasiones, el Departamento de Coordinación se puso en contacto con los chavales para ofrecerles los materiales de deshecho que resultaban de los montajes y desmontajes de las exposiciones que acabaron convirtiéndose en rampas, potros y otros materiales de entrenamiento para ellos.

También dentro del museo, y coincidiendo con actividades extraordinarias que requerían un uso de los espacios o de materiales diferentes a los habituales, los chicos mantuvieron negociaciones con los responsables de las áreas implicadas, lo que les sirvió para familiarizarse con las formas de trabajo dentro del museo y dar a conocer al mismo tiempo las suyas, casi siempre ocultas tras las puertas del DEAC.

Una colaboración especial fue la de Paula Álvarez, trabajadora del Departamento de Comunicación y Prensa del museo, quien, en las semanas previas a la presentación final del documental, dedicó varias reuniones a la elaboración de las notas de prensa en colaboración con el grupo. De esta manera, informados sobre herramientas de comunicación *on-line* y conscientes del significado y posibles consecuencias de hacer público su proceso de trabajo en los medios de comunicación convencionales, los propios chavales tomaron las decisiones sobre las formas en las que ellos deseaban aparecer en los medios de comunicación.

Fuera de las paredes del museo, los Departamentos de Educación Física de diferentes institutos y escuelas de León prestaron sus espacios y materiales de entrenamiento para los distintos eventos que el grupo iba generando en su proceso de crecimiento como colectivo (exhibiciones, RT, festivales, talleres, etcétera). De la misma forma, el *Espacio Vías*, dependiente de la Concejalía de Juventud del Ayuntamiento de León, brindó



Exhibición de Parkour en Espacio Vías, el día del estreno del documental. Octubre de 2010.
Presentación del documental en la sala de conferencias del MUSAC. Octubre de 2010.



Exhibición de parkour en el hall del MUSAC dentro de las jornadas *Jóvenes con etiqueta*. 22 y 23 Enero de 2010.

Presentación del proyecto en las jornadas *Jóvenes con etiqueta*. Enero de 2010

sus espacios para la exhibición final, y estableció, a partir de ese día, un diálogo con el colectivo para la posible realización de futuros talleres de *parkour* y acrobacias dentro del programa *Es.pabila*.

Tuvieron un papel importante, sobre todo en la fase final, diferentes grupos de *rap* y *breakdance* de León entre los que destacaríamos la colaboración de RSC, Reyes Sin Corona, dúo de *rap* que se encargó de realizar parte de los temas de la banda sonora del documental, con letras escritas a partir de diálogos con los *traceurs* sobre la filosofía y la práctica del *parkour*.

Metodología o forma de llevar a término el proyecto y resultados

El reto fundamental de este proyecto era que ninguna de las personas que participábamos en él habíamos realizado antes un documental; por lo tanto, no conocíamos las técnicas ni las dinámicas de trabajo habituales en estos casos. Esto determinó la forma de trabajo y los tiempos, que iban marcándose en función de las necesidades que marcaba el propio proceso.

El elemento principal de articulación del trabajo fueron las reuniones semanales que se hacían en la calle (especialmente durante la fase de grabación) o en el departamento de educación del museo. Con el paso del tiempo, se les habilitó un espacio de trabajo en el DEAC con mesas y ordenadores propios para que pudieran organizar sus tiempos libremente, sin estar sujetos a la agenda de la educadora o a los calendarios del museo o del proyecto. Así, era habitual que, por las tardes, cualquiera de los chicos apareciera por el museo y se sentara en su lugar de trabajo para adelantar tareas antes de la reunión semanal de grupo.

La otra herramienta fundamental de organización del grupo fue, junto con las reuniones, los espacios de trabajo *on-line* que se alojaron en una red social. En este espacio, y a través de imágenes y documentos que se colgaban periódicamente, se planteaban las tareas semanales y se adelantaban los debates y conflictos que generaba cada cuestión.

El proyecto se dividió en cuatro fases fundamentales: la primera, dedicada a la redacción del guion y a la planificación de las sesiones de grabación; una segunda fase se dedicó a la elaboración de las entrevistas y a las grabaciones en la ciudad; la tercera se centró en la postproducción del material grabado; finalmente, una última fase se dedicó a la preparación del estreno del documental: diseño de la carátula, invitaciones, elaboración de las notas de prensa, preparación del evento final y de la exhibición que lo acompañó.

Enlaces, redes y diseminaciones

El proyecto *Add, Arte del Desplazamiento*, en su desarrollo, ha crecido y se ha diseminado hacia el exterior en varias direcciones, pero también ha tenido un proceso de crecimiento interno que ya se ha comentado y que ha

acabado por convertir un grupo disperso de jóvenes en un colectivo estable.

En este sentido, destacamos la creación reciente de la Asociación Juvenil de Parkour y Acrobacias 3Run León, que ha supuesto para el grupo una toma de conciencia de sí mismo como colectivo con capacidad de autoenunciación y con un lugar propio en las dinámicas del tejido asociativo de la ciudad de León. En calidad de asociación se han generado diferentes exhibiciones en los últimos meses en distintas localidades de la zona y en centros educativos y de ocio de la ciudad.

Una acción importante de la asociación fue su participación en el acto Museos Sin Memoria el día 18 de mayo de 2011, para el cual elaboró una carta de apoyo a las trabajadoras del museo en su lucha por el reconocimiento de sus derechos laborales, acto en el que también contribuyeron con una exhibición. Este momento supuso para los chicos una toma de conciencia sobre las condiciones laborales de quienes habían sido sus educadoras durante el proyecto y la posibilidad de participar de un debate sobre las políticas culturales de su ciudad, aspectos que habitualmente no se tratan en las relaciones museos-usuarios/as.

Otro momento en el que el grupo pudo trascender su papel de usuario del museo para convertirse en agente colaborador fue el evento *Segovia Espacio Emocional*, un proyecto de visitas guiadas nocturnas por la ciudad de Segovia que el Departamento de Educación del MUSAC coordinó con motivo de los actos de la Noche de Luna Llena en junio de 2009. El colectivo organizó uno de los recorridos nocturnos planteando una relectura de los edificios del casco histórico a través del cuerpo, al mismo tiempo que impartían una clase intensiva de *parkour* a las personas asistentes. Este recorrido convivió esa noche con otras tres visitas temáticas guiadas por las educadoras del museo. De esta manera, educadoras y *traceurs* funcionaron por una noche como agentes culturales en un contexto diferente al habitual en el que pudieron compartir sus conocimientos y experiencias con otros chicos y chicas de su edad.

También hemos podido ver que el tiempo dedicado al aprendizaje de técnicas de grabación y edición, así como al diseño gráfico y a la cultura del vídeo en general, ha despertado un interés especial en algunos de los chicos por el mundo de la creación y del audiovisual que ha podido contribuir en sus decisiones formativas y de ocio.

En el presente, dos de los chicos están matriculados en el bachillerato artístico; otro está realizando sus estudios en una escuela de diseño gráfico y un cuarto se está preparando para acceder a un módulo de imagen y sonido. Además de esto, un miembro del grupo que en los inicios del proyecto comenzaba a especializarse con el programa de edición es hoy un experto en la materia que se encarga de la edición de casi todos los vídeos que se realizan sobre *parkour* en el colectivo de *traceurs* de León.

Referencias y aprendizajes

El proyecto surge acompañado de la idea de autoaprendizaje planteada por Jacques Rancière en su libro *El maestro ignorante*; también de las reflexiones de Philip Meirieu sobre la necesidad de que los jóvenes tomen el control sobre sus propios procesos de aprendizaje sin la dirección u organización externa del *adulto educador*.

En relación a los conocimientos técnicos y a las formas de organización del trabajo, han desempeñado un papel importante el resto de profesionales del Departamento de Educación del MUSAC y las compañeras y compañeros de estudios de doctorado que han asesorado y acompañado a la educadora del museo en momentos de dificultad.

Los intercambios de opiniones con otros colectivos de *traceurs* y el visionado de vídeos y películas sobre *parkour* fueron también determinantes en las decisiones sobre los contenidos y el estilo del documental.

Dificultades, retos y planes de futuro

La dificultad principal que hemos encontrado a lo largo del desarrollo del proyecto gira en torno a la confusión recurrente entre proceso colectivo y unidad de opiniones y criterios, conceptos que a menudo se entienden como sinónimos. Un documental con diez directores implica la necesidad de discutir cada una de las pequeñas decisiones que se toman en cada momento para encontrar lugares comunes y no paralizar las acciones. Esta dificultad para gestionar las situaciones incómodas de disenso, no obstante, nos ha servido también para ejercitarnos en las dinámicas de diálogo y en el formato asambleario que, posteriormente, se ha volcado en el proceso de gestación de la asociación.

Otro conflicto recurrente a lo largo de estos dos años de trabajo surge de la noción antes mencionada como *autoaprendizaje* de Jacques Rancière, concepto que ahora revisaría desde esta experiencia pensando sobre todo en la desorientación y la confusión que en un principio el grupo vivió en torno a los roles de la educadora y los *aprendices*.

En relación a lo anterior, destacaría también la importancia de los conocimientos técnicos, cuestión que a lo largo de este proyecto creímos sustituible por la ilusión y la motivación, pero que nos acarreó numerosas frustraciones y frenó los ritmos de trabajo hasta bloquearlos en varias ocasiones.

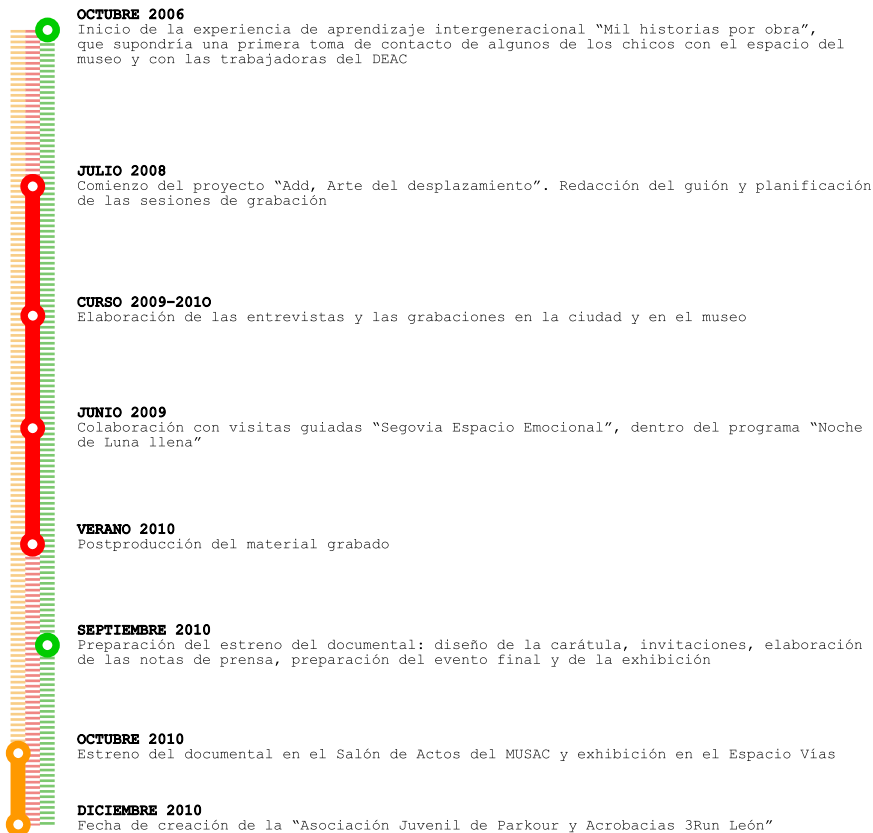
En relación al museo como institución, las arduas negociaciones que a menudo se produjeron durante el proyecto relativas al *excesivo* uso de los espacios por parte del grupo o a la *libertad* con la que los chicos gestionaban sus tiempos dentro del museo desembocó a menudo en tensiones en el lugar de trabajo y hacia el propio proyecto, hasta hacerlo peligrar en más de una ocasión. Sin embargo, uno de los puntos fuertes de este pro-

yecto está, desde mi punto de vista, en la incidencia que estas dinámicas de trabajo poco habituales han tenido en la vida cotidiana del museo en general y en las formas de relación con la gente joven del departamento de educación en particular. Las negociaciones que, no sin resistencias, se mantuvieron sobre este tema y los debates que esto generaba en el grupo fueron haciendo que el proyecto y todo lo que este significaba fuera ganando espacio, a raíz, sobre todo, de la toma de conciencia por parte de los chavales del carácter público del espacio. El convencimiento de que el lugar físico y simbólico que estaban utilizando era legítimo y había sido tomado de manera autónoma desembocó en una sensación de pertenencia que todavía está presente en todo el grupo.

A día de hoy, los objetivos y planes de futuro de este proyecto se canalizarán a través de la Asociación 3Run León, con la que el colectivo se plantea trabajar por el reconocimiento público de la disciplina; la realización de talleres formativos para jóvenes de la ciudad y la búsqueda de un espacio de reunión y entrenamiento para los meses de invierno, en los que el frío y las pocas horas de luz dificultan la realización de actividades al aire libre.

Se plantea también poder proyectar el documental *Add, Arte del Desplazamiento*, acompañado de debates, talleres u otras actividades que puedan generar espacios de reflexión sobre el *parkour*, los procesos colectivos de creación audiovisual o el potencial pedagógico de los museos.

1. Ficha contestada por Amparo Moroño Díaz, educadora en el DEAC del MUSAC durante este periodo y coordinadora del proyecto desde el museo.
2. Las RT (Reunión de *Traceurs*) son encuentros entre grupos de *traceurs* de distintas ciudades que se realizan con el objetivo de compartir conocimientos en un deporte que carece de competiciones o encuentros reglados.
3. A finales del mes de diciembre se subió el vídeo del documental y se elaboró con más detalle el trabajo de desarrollo del proyecto en la web <http://3runleon.wordpress.com/>.



AMASTÉ

PKTenteros y PKTexpreses

Vitoria-Gasteiz (diferentes localizaciones y grupos de trabajo),
cursos 2006-2007 y 2007-2008

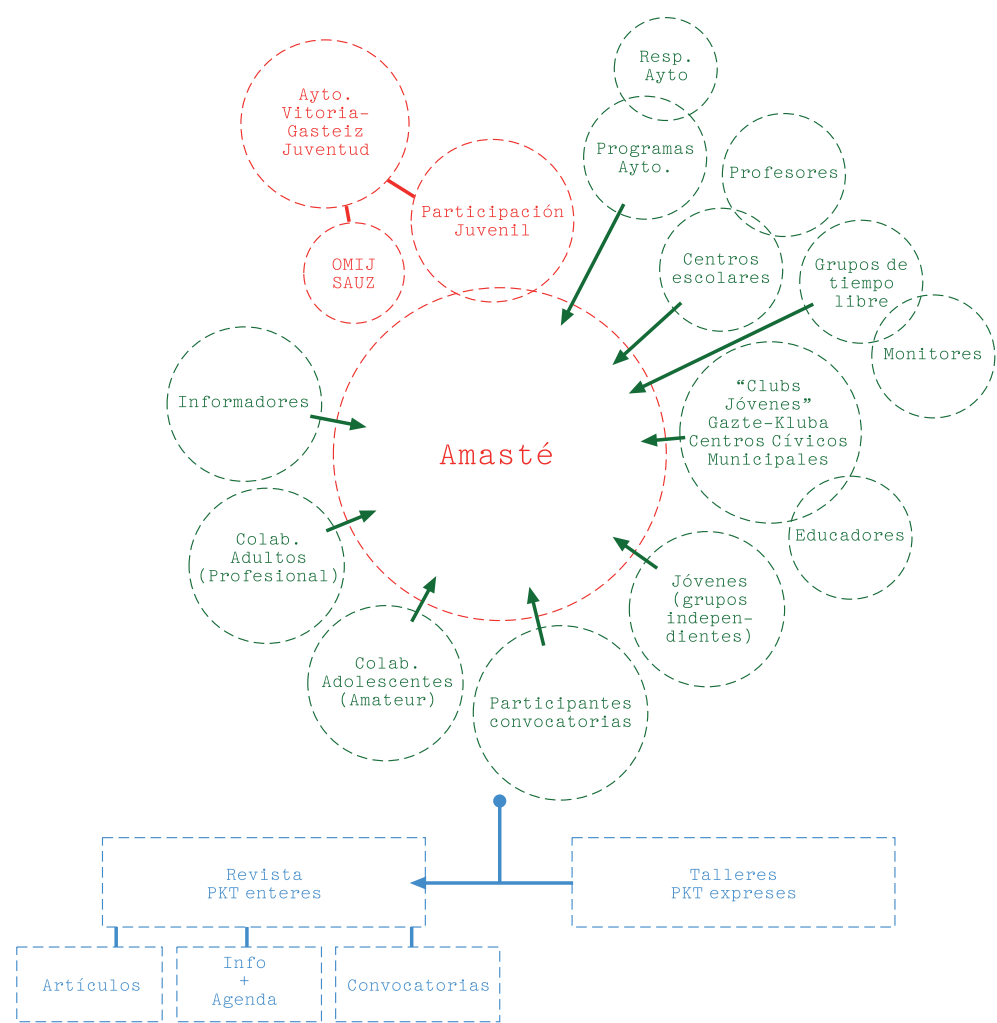
<http://www.amaste.com/>

<http://www.colaborabora.org/>

<http://www.casitengo18.com/>

<http://www.vitoria-gasteiz.org/pktenteros> (descargas de la revista)

Sociograma



- miembros o colaboradores del colectivo ● agentes sociales o comunitarios colaboradores en el proyecto
- resultados del proyecto ● continuidad o extensión del proyecto a largo plazo
- situación coyuntural o agente contra el que se reacciona o resiste ● áreas de trabajo y de investigación
- agentes sociales □ resultados — rol activo en el proyecto, colaborando en acciones o partes de trabajo
- ⊖ colectivos pertenecientes en parte a un agente o grupo o que colaboran específicamente

PKTenteros y PkTexpreses

PKTenteros era una revista gratuita de información municipal dirigida a jóvenes de edades comprendidas entre 14 y 18 años, una revista bilingüe de 16 páginas (8 en castellano y 8 en euskera) que se producía desde los Servicios de Información Juvenil del Ayuntamiento y la Oficina Municipal de Información Juvenil (OMIJ). AMASTÉ recibió la invitación a rediseñar la revista, y propuso que se generara un canal de comunicación y participación entre la administración y los jóvenes ciudadanos a través de un programa de talleres participativos (*PKTexpreses*). El peso del proyecto se centró en generar una vía abierta de participación mediante talleres de expresión y participación que dinamizase a jóvenes de la ciudad en torno a la publicación, que la pudiesen utilizar como medio de comunicación abierto y horizontal en el que poder volcar sus intereses, preocupaciones, quejas, etcétera. El trabajo de elaboración fue un proceso colaborativo-participativo con distintos grupos de la ciudad en las claves planteadas por CT18: fomento del trabajo en grupo, análisis de su entorno, autoexpresión y espíritu (auto)crítico. Con este método se priorizó que la revista fuese una herramienta de comunicación multidireccional de los jóvenes dentro de la ciudad, hecha por ellos mismos mediante sus colaboraciones, opiniones, *emails*, cartas, etcétera; que “el *PKT*”, como se conocía en la ciudad, fuese SU revista.

AMASTÉ

AMASTÉ es una oficina de ideas especializada en articular procesos y dispositivos de mediación, relacionales y participativos, que fomenten la imaginación, la reflexión activa y el espíritu crítico, como herramientas para la innovación y el desarrollo social, cultural, económico o político. Trabaja entre la creatividad aplicada, la comunicación para compartir, la práctica artística comprometida con su tiempo o la pedagogía basada en aprender del otro; desde la consultoría sin demasiada metodología a la implementación a pie de calle a modo de prototipos en continua redefinición.

Origen y evolución

Durante los años 2006 a 2010 AMASTÉ activó *Casi tengo 18*, un programa de acciones ideadas específicamente para jóvenes; un proyecto de educación no formal con adolescentes con el que pretendían, entre otras cosas, fomentar sus capacidades de análisis (auto)crítico y de trabajo en grupo, desarrollar su creatividad, potenciar su espíritu crítico, identificar sus deseos y motivarles para que desarrollasen sus propias iniciativas... En definitiva, un conjunto de acciones orientadas a hacer que los jóvenes fuesen más activos en la definición del mundo en el que viven, que fuesen conscientes de ser ciudadanos de derecho y de que con sus acciones son capaces de construir su realidad en primera persona (en función de sus intereses, deseos, motivaciones, etcétera).



Portada de *PKTenteros* nº 54. Marzo 2008

Diversas ejemplares del *PKTenteros*

En verano de 2006 AMASTÉ recibió un encargo del Departamento de Juventud del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz para rediseñar su revista juvenil *PKTenteres*, una publicación mensual informativa orientada a adolescentes de entre 14 y 18 años. Tenía una trayectoria de varios años (décadas) y había pasado por diferentes etapas. Los contenidos se generaban y se organizaban desde la OMIJ; en su mayor parte, se trataba de información sobre actividades generadas por el propio Ayuntamiento en sus principales programas de ocio para jóvenes: *GazteKlub* (clubs jóvenes) y *Gauekoak* (ocio nocturno). Es en este contexto donde surgió la posibilidad de reformular la revista y el proceso de trabajo que seguía.

Este planteamiento parecía una oportunidad (y un recurso) para activar a la ciudadanía, al permitirle utilizar los canales públicos disponibles; una nueva oportunidad para participar en la construcción de los recursos públicos y especialmente, en este caso, con la ciudadanía adolescente, y también una oportunidad para activar un proceso transformador para las personas que participasen en él.

El final del proyecto llegó en el curso 2008-2009. Hubo un cambio de equipo en el Departamento de Juventud; además, el Ayuntamiento sufría recortes presupuestarios y se había activado otro programa de participación juvenil que entendían que se solapaba con la parte de los talleres *PKTexpreses* (por destinatarios, presupuestos, etcétera). Así, quedó anulada esta parte. Se ofreció a AMASTÉ la posibilidad de continuar elaborando la revista, pero sin el programa de talleres y su trabajo directo, el proyecto dejaba de tener sentido para ellos, y declinaron hacer meramente el trabajo de diseño de la revista. Salieron del proyecto y dejaron de trabajar en *PKTenteres*. La realidad es que “el PKT” no volvió a editarse, pese a tener todas las piezas para continuar con el proyecto tal cual se ideó en la fase coordinada por AMASTÉ (más allá de estar ellos en él o no).

Una vez más el proyecto supuso un cambio de funcionamiento en los programas y en sus procesos pero no fue lo suficientemente ejemplificante para conseguir una transformación en la organización interna y las inercias de la institución.

Relación con el contexto

Los grupos y personas con los que trabajaron en el proyecto se resumen en la siguiente lista: Departamento de Juventud del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz; OMIJ – SAUB (Oficina Municipal de Información Juvenil); Área de Participación Juvenil; clubs jóvenes pertenecientes a la red de centros cívicos de la ciudad: los miembros del club eran los destinatarios de las acciones, y los educadores y responsables eran nuestros colaboradores (planificación, mediación); educadores de calle (dependientes del Departamento de Asuntos Sociales); grupo de “punteros”, pro-

grama de información en centros escolares (jóvenes que llevan la información de la OMIJ a sus centros escolares); colegios (grupos muy concretos, a menudo en programas de educación especial); grupos de tiempo libre (ligados a parroquias) y otro tipo de asociaciones juveniles; grupos de jóvenes autónomos (grupos de amigos); personas “activas” en la ciudad, que generan iniciativas interesantes (conciertos, talleres, excursiones...; eran principalmente gente que programaba conciertos, o que hacían cortos, etcétera); y colaboradores profesionales externos (fotógrafos, ilustradores, redactores...).

Metodología

El proyecto tenía dos apartados muy claros que, aunque relacionados, seguían procesos muy diferentes.

Por una parte, en la revista *PKTenteros* la organización se realizaba en coordinación con la OMIJ. Conjuntamente, se hacía una planificación editorial anual sobre los temas que tratar durante el año, que correspondían con servicios y programas del Departamento de Juventud, y cada mes AMASTÉ se coordinaba con la OMIJ para asuntos más prácticos (recogida de información, informaciones municipales de última hora, revisión de contenidos, correcciones lingüísticas, etcétera). En la última etapa la revista antes de coordinarla AMASTÉ se seguía una inercia muy institucional, poco cuidada, sin personalidad propia y excesivamente plana (en diseño, contenidos, lenguaje, etcétera). Era esencial hacerla más acorde a sus destinatarios, darle un cambio radical a los planteamientos de la revista. Esto se tradujo en:

a) Contenidos más cercanos al destinatario: el grueso de la información que incluía la revista seguía viniendo de la OMIJ, pero se reforzaban estos contenidos buscando informaciones menos oficiales o mediáticas que se producían en la ciudad (programación cultural en bares —conciertos, teatro, exposiciones—, actividades deportivas, etcétera). También se adecuó el lenguaje al lector (con unos mínimos de corrección gramatical), y se ajustó el enfoque para aportar un valor diferencial sobre la prensa generalista.

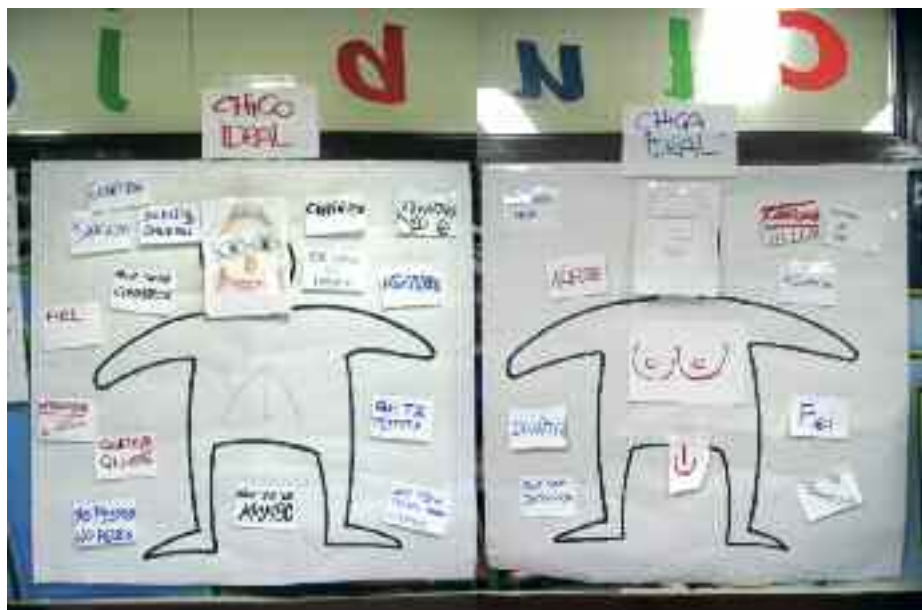
b) Diseño cercano al imaginario adolescente: tomando como referencia publicaciones orientadas a adolescentes y alejándonos de lo institucional, se planteó un diseño lleno de *inputs* visuales (resaltados, titulares, contenidos breves) que hacían la revista más dinámica y atractiva, pero, sobre todo, más cercana a las publicaciones profesionales.

c) Participación y contacto atractivos: todas las secciones de la revista incluían llamadas a la participación específicas (convocatorias, concursos, propuestas), con las se consiguió que la revista se entendiese como algo a lo que dar forma proponiendo contenidos y actividades, enviando artículos e informaciones, haciendo fotos, participando en los



Sábados de euforia por las calles de Vitoria. Página doble generada en el taller para la revista PKTenterres, nº52. Enero 2008

Todos de lejos, todos de aquí... Página doble generada en el taller para la revista PKTenterres, nº49. Junio 2007



Ideal de belleza masculino y femenino realizado por las participantes del taller "¿Y Tú Donde? Callejeando para ligar". Diciembre 2006

Avanti Abetxuko. Editando para darse a conocer. Página doble generada en el taller para la revista PKTenteros, nº46. Marzo. 2007

talleres, etcétera. Estos canales eran tanto virtuales (“escribenos un *email*”) como físicos (“pásate por la OMIJ”).

d) Recursos autoproducidos: con la nueva dirección se quería que los jóvenes entendiesen la revista como suya (hecha específicamente por ellos para ellos), para lo que era esencial evitar los contenidos ya hechos (notas de prensa, bancos de imágenes, etcétera). A través del contacto directo con jóvenes en los talleres se formó un grupo de colaboradores adolescentes que generaban parte de los contenidos. Estas colaboraciones estaban remuneradas económicamente. Se hizo un especial esfuerzo para que las imágenes que publicábamos en la revista fuesen reales y tomadas en la ciudad. Por ejemplo, si había un artículo sobre transporte sostenible, se trataba de que la imagen de personas montando en bici fueran jóvenes vitorianos por calles reconocibles de la ciudad y no fotografías de bancos de imágenes, que hacen impersonal el contenido final. La portada era especialmente importante. En cada número aparecía el grupo que estaba participando en el taller de ese mes; así, cumplía una doble función de reclamo y de visibilización de los participantes (toda la ciudad acababa viéndoles en la revista, y eso era muy valorado por los jóvenes).

e) Que el *PKT* estuviera en sus espacios de referencia: se propuso realizar una distribución específica basada en los hábitos de los destinatarios (tiendas, cibercafés, bares...) y no solo en los canales habituales de la administración (centros cívicos e infraestructuras propias, centros escolares...). Así la revista tenía una presencia real en la ciudad y resultaba muy accesible.

Por otra parte, los talleres *PKTexpreses* se organizaban con el Área de Participación Juvenil del Departamento de Juventud. Tenían un carácter educativo antes que formativo; y una voluntad experimental y emancipatoria. Los contenidos se trabajaban por todo el grupo, y el papel que tenía AMASTÉ era el de facilitadores y posibilitadores de ese trabajo. Era fundamental la presencia de un educador para ayudar a coordinar y dinamizar al grupo.

Se localizaban grupos ya en activo dentro de la base de datos del Ayuntamiento, más otros que pudiesen surgir de una búsqueda específica en la ciudad. El objetivo era diversificar lo más posible los grupos de trabajo e intentar no repetir con ninguno de ellos (lo que se entendía como un trato de favor injusto para el resto de la ciudadanía).

Una vez que se había contactado con el grupo, se llevaba a cabo una sesión previa para pensar el taller en función de los intereses del grupo, el trabajo que viniesen haciendo a lo largo del año, las necesidades específicas que pudiesen tener, etcétera. Este trabajo se realizaba con los educadores y responsables, o con el propio grupo, dependiendo de su origen y grado de autonomía. Así se llevaron a cabo talleres con nombres como: *Sábados de Euforia por las Calles de Vitoria*, *Radiando lo mío*,

En el caso del taller *Callejeando Para Ligar* (una reflexión sobre ligar: qué es, cómo, con quién, cuándo, dónde y para qué), se decidió la temática con la educadora del Club Joven de Sansomendi con la que se colaboró para la ocasión. Ella tenía programadas una serie de actividades sobre educación sexual y la excusa del ligue permitía vehicular cuestiones como los estereotipos de belleza, la diferencia entre los sexos, la sensibilidad, el respeto o la autoestima, cuestiones de las que el grupo carecía, por lo que era interesante trabajarlas para establecer un continuo en el programa educativo que seguía el grupo.

Lo trabajado en los talleres aparecía publicado en la revista (una doble página interior), y se aportaban *links* para ampliar información, tanto de lo realizado en el taller (canciones, revistas, procesos) como del grupo (en caso de que tuvieran *web*). Esto, junto al hecho de aparecer en portada, daba visibilidad al grupo en la revista y en la ciudad. Era una forma de mostrar el trabajo realizado y una prueba palpable de que se participaba en un espacio público y profesional al mismo tiempo (cosa que enorgullecía a los participantes).

Links y diseminaciones

Del trabajo realizado en *PKTenteres* nos parece significativo señalar estas tres derivas:

a) Experiencia aplicada: *PKTenteres* supuso una actividad frenética y continuada durante casi tres años. Un taller diferente cada mes, más el trabajo previo de contactar con el grupo, conocerlo, saber sus necesidades, etcétera. Esto supuso conseguir mucha práctica e intuición en el trabajo directo con grupos de diferentes naturalezas. Toda esa experiencia la aplicó AMASTÉ posteriormente en los proyectos que desarrollamos dentro de *Casi tengo 18* y siguen aplicándola a otros proyectos del grupo centrados en prácticas colaborativas.

b) Avanti-Abetxuko: un grupo de jóvenes del barrio de Abetxuko (periférico de la ciudad) tenía ganas de editar una publicación que sirviese para demostrar sus capacidades a sus convecinos. Fueron destinatarios de los talleres *PKTexpreses*, puesto que habían solicitado ciertos recursos al Ayuntamiento (pertenecían al Club Joven del centro cívico). Los talleres (hicieron uno cada curso) les sirvieron como microconsultaría para (re)pensar la publicación en sus propias claves, más allá de los estereotipos influenciados por los *mass media*. Autopublicaron varios números que repartían por la ciudad, y se financiaban con anunciantes del barrio. Llegaron a obtener la adjudicación de una ayuda europea.

c) Talleres con voluntad abierta: cada taller estaba específicamente pensado para el grupo que iba a participar en él, por lo que solamente se

producía una vez. Desde *Casi tengo 18* pretendemos compartir y multiplicar estas experiencias para que sean replicadas en cualquier contexto. Para ello AMASTÉ ha desarrollado fichas de libre uso de cada uno de los talleres de *PKTexpreses* y de otros del programa.

Referencias y aprendizajes

Hay que destacar dos referencias, principalmente: por un lado, *LOKA Magazine*, que dejó de publicarse en 2009, fue una revista quincenal para adolescentes “kañeras” (mujeres). De la revista nos maravillaba la estrecha relación con sus lectoras, quienes participaban en sus debates, concursos, etcétera, y enviaban *feedback* continuos. El rol que *LOKA* mantenía con su público era de “prima mayor”, esto es, que no alecciona sino que aconseja, y deja la decisión final a las jóvenes con un mensaje positivo de emancipación y autonomía. La relación público-revista era tan estrecha que, por ejemplo, algunas lectoras administraban el activo foro *online* de forma corresponsable con total autonomía. Durante varios meses colaboramos con *LOKA*, lo que nos permitió conocer su funcionamiento.

Por otra parte, el estudio de otros programas municipales similares, tanto del mismo Ayuntamiento como de otras ciudades, nos permitió constatar que casi todos los municipios tienen los mismos programas orientados a los jóvenes, y cómo casi siempre caen en los mismos errores: poca mediación de calidad con los jóvenes y pocos recursos destinados a esa mediación.

Y dos aprendizajes:

En primer lugar, la importancia de la pedagogía de contacto. En lo referente al proceso de edición y talleres como un proceso colaborativo, es necesario recordar que el proyecto no se basaba en realizar las labores editoriales (rediseño y elaboración), sino en generar una vía abierta de participación a base de talleres. Este tiempo dedicado al trabajo colectivo fue, como imaginábamos, fundamental para dinamizar a los participantes en torno a la publicación y para que la pudiesen utilizar como su medio de comunicación, abierto y horizontal, en el que poder volcar sus intereses, deseos y preocupaciones.

En segundo lugar, la información juvenil: quién y cómo. El proyecto nos supuso una importante reflexión sobre qué es la información juvenil y si llega o no a sus destinatarios; cuáles son las informaciones que se comunican, y cuál es la forma, los lenguajes, los modos y el objetivo de esa comunicación. Nuestra apuesta fue que no fuesen los adultos quienes comunicasen a jóvenes sino que los jóvenes se comunicaran entre ellos.

Retos y el futuro: reflexión y autonomía

Para concluir, una serie de reflexiones:

¿Mediadores desmotivados? El entramado de mediadores sociales (educadores principalmente) que trabajan en los programas municipales era débil

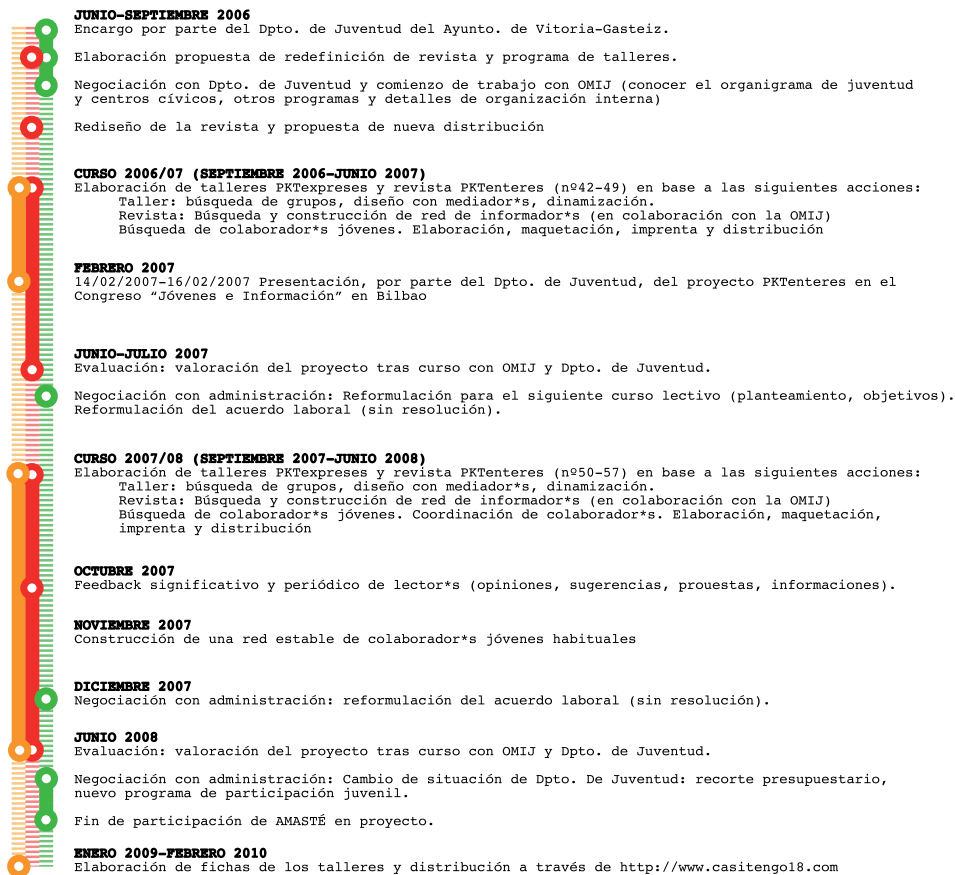
y poco cohesionado. Encontramos una desmotivación generalizada, determinada por las propias directrices de trabajo (cómo se entiende la educación y el ocio con jóvenes, sus objetivos, etcétera), así como por la precaria situación laboral y la poca implicación, preparación y recursos con que contaban algunos educadores. Excepcionalmente también encontramos casos antagónicos: educadores muy motivados y proactivos, con proyectos educativos claros y consistentes, y que curiosamente coincidían con los grupos de jóvenes más activos y autónomos.

Construyendo las relaciones personales. Una de las partes más costosas (pero fundamental) del proyecto era la búsqueda de grupos que participasen en los talleres. Nunca conseguimos hacerlo sencillo y siempre suponía un esfuerzo extra (ya sea por la falta de grupos autónomos, o por el desconocimiento del Ayuntamiento de su existencia, o por nuestra incapacidad para encontrarlos). El Ayuntamiento derivaba en nosotros la responsabilidad de esta tarea —aunque ayudaba como podía—, algo que estratégicamente no resulta constructivo, puesto que la interlocución entre municipio y jóvenes se desarrolla por unos agentes eventuales, y al desaparecer estos desaparece el trabajo de mediación realizado.

El corto plazo no funciona. Es esencial pensar en proyectos de este tipo a medio o largo plazo. En nuestra etapa desarrollando PKT, fue a partir de la mitad del segundo curso cuando se comenzaron a apreciar los resultados del trabajo. La revista comenzaba a ser una referencia para los jóvenes y se empezaba a recibir un *feedback* nutrido y activo, se recibían gran número de sugerencias (anuncios, programación, noticias...), y el grupo de colaboradores habituales se mantenía estable.

Poca continuidad de los programas (muy relacionado con el punto anterior). Principalmente la renovación de los equipos (y el consiguiente cambio de programas) supuso el fin del proyecto. Aparecieron nuevas e interesantes propuestas municipales, pero no se supo apreciar (o no se quisieron aprovechar) las posibilidades de conectar administración y ciudadanía joven que el proyecto permitía (más allá de nuestra participación en él).

1. Las referencias se pueden encontrar en
<http://casitengo18.com/es/proyectos/PKTenteros.html> y en
<http://casitengo18.com/es/materiales.html>



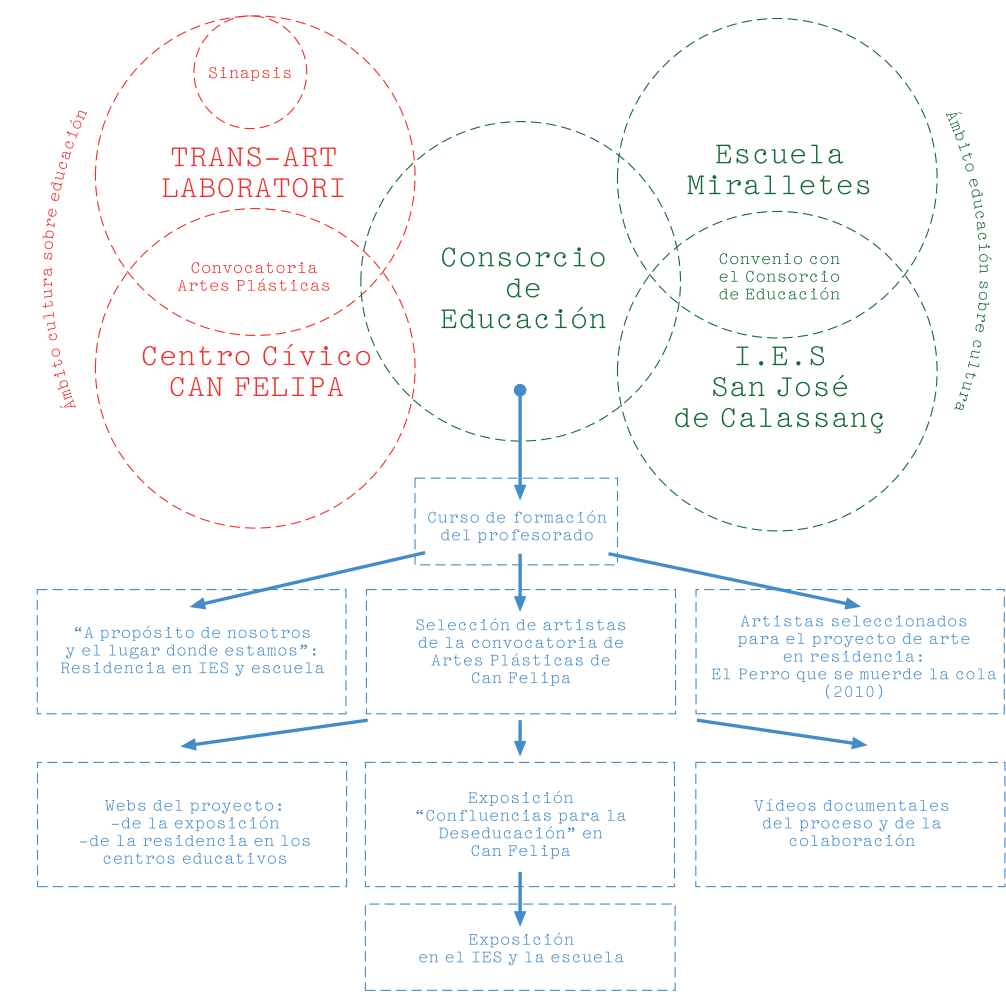


Trans_Art_Laboratori

Contexto educativo

Poble Nou (Barcelona), 2009 - 2011

<http://www.trans-artlaboratori.org/educacio/blog/>



- miembros o colaboradores del colectivo ● agentes sociales o comunitarios colaboradores en el proyecto
- resultados del proyecto ● continuidad o extensión del proyecto a largo plazo
- situación coyuntural o agente contra el que se reacciona o resiste ● áreas de trabajo y de investigación
- agentes sociales □ resultados — rol activo en el proyecto, colaborando en acciones o partes de trabajo
- ⊖ colectivos pertenecientes en parte a un agente o grupo o que colaboran específicamente

Contexto educativo

Proyecto impulsado y producido por la plataforma *Trans_Art_Laboratori* con la financiación del Instituto de Cultura de Barcelona, el distrito de Sant Martí y el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, y dirigido por el colectivo Sinapsis. Propone a las entidades colaboradoras (el centro cívico Can Felipa a través de su sala de exposiciones, el Consorcio de Educación de Barcelona, la escuela Miralletes y el instituto Sant Josep de Calassanç) crear una red de trabajo para experimentar otras formas de interacción entre la práctica educativa y la artística, a partir del reconocimiento de objetivos comunes, pero también que respete la manera heterogénea de entender la relación entre el arte y la educación. Se desarrollan procesos educativos en la escuela y el instituto diseñados colaborativamente y entendidos como prácticas culturales que se difunden al público en general. Como resultado final se realiza una exposición en el centro cívico, otras dos en los centros educativos (ambas con los resultados de la residencia de los artistas), así como diversas *webs*, documentos y materiales que narran el complejo proceso interinstitucional desarrollado.

Trans_Art_Laboratori

Trans_Art_Laboratori es una plataforma de trabajo para impulsar la investigación, las prácticas de mediación y la producción colaborativa en relación a las prácticas artísticas desarrolladas en contextos específicos y ámbitos no artísticos. Desarrolla residencias de creadores en contextos específicos, impulsa procesos de gestión y creación colaborativos, investigaciones sobre marcos de arte colaborativo (salud, barrio o escuelas), siempre con el fin de proponer otras formas de relación entre creador, institución, mediador cultural y públicos. Estuvo activa entre 2005 y 2011 bajo la coordinación y producción independiente del colectivo Sinapsis (formado en este periodo por Lidia Dalmau y Cristian Año). Sinapsis funciona desde 2007 como oficina de proyectos y prácticas artísticas de mediación entre el arte y la sociedad.

Origen y desarrollo del proyecto

El origen de *Trans_Art* se sitúa en 2005, a partir de un encargo de la asociación juvenil Alternativa Jove per la Interculturalidad, que propone a Lidia Dalmau gestionar y reorientar un proyecto, *Trans_Art_Laboratori*, que hasta ese momento estaba enfocado a la promoción de artistas jóvenes a partir de un concurso público. Conjuntamente con Cristian Año, redefinen *Trans_Art*. El proyecto, sin abandonar sus principios básicos, evoluciona en función del lógico proceso de aprendizaje de sus impulsores, pero también como respuesta a los formatos y posibilidades de financiación. Durante el periodo 2007–2009 las distintas acciones se centran en la investigación, la publicación y la producción de procesos de trabajo que impliquen la interacción entre prácticas colaborativas y contextos



Curso-taller con el profesorado de la Escuela de Miralletes, Febrero-Junio de 2010

Alumnos de 3º de ESO del IES San Josep de Calassanç visitan el colegio Juncadella con investigaciones y entrevistas a los estudiantes sobre los usos de los espacios. Octubre de 2010

sanitarios. En 2009 se desarrolla una investigación en torno la relación entre educación y práctica artística en el marco de Cataluña, prelude a este proyecto. Tanto el estudio como el proyecto desarrollado con posterioridad prestan atención tanto a prácticas y metodologías críticas en relación a las interacciones entre arte y educación en el aula como a las estructuras relacionales creadas entre instituciones, ámbitos y agentes independientes. Todo el proceso de trabajo fue realizado por un amplio equipo de personas y tenía por objetivo generar un estado de la cuestión sobre las relaciones entre arte y contexto educativo en Cataluña. La investigación y prácticas que se proponían abordaban este tema desde una aproximación sistémica y estructural, intentando identificar la riqueza y calidad de las intersecciones y colaboraciones entre los ámbitos de educación y arte, sus instituciones, sus agentes y sus proyectos.

La primera fase del proyecto se inició en julio de 2009 con las conversaciones con el centro cívico Can Felipa y el Consorcio de Educación de Barcelona, a los cuales expusimos la idea del proyecto y nuestros intereses en colaborar con ellos. Cada una de las dos entidades detalló cuáles eran sus objetivos y bajo qué parámetros tendría sentido participar en el proyecto. Finalmente se acordaron las bases del proyecto conforme a los intereses de todas las partes.

Una segunda fase se desarrolló entre febrero y junio de 2010. Durante este periodo se realizó un taller de veinte horas con algunos de los profesores y maestros de la escuela y el instituto que participaban en el proyecto con el objetivo de trabajar conjuntamente el diseño de los procesos artísticos que se realizaran en la fase de trabajo con los alumnos. También se hizo pública la convocatoria de arte emergente de Can Felipa. En esta edición, a raíz de la colaboración con *Trans_Art_Laboratori*, se centró en el tema de la educación y propuso una mención especial a proyectos artísticos para ser desarrollados en la escuela o instituto. Los profesores integrantes del taller participarían en el comité de selección final del proyecto.

Una tercera fase tuvo lugar entre septiembre y noviembre de 2010. En estos meses Sinapsis llevó a término los procesos artísticos planteados en el taller conjunto durante la anterior fase. Son tres procesos de trabajo, desdoblados para poderse realizar en la escuela y en el instituto, y que respondieron al título de *A propósito de nosotros y el lugar en el cual estamos*. También se desarrolló el proyecto *El perro que se muerde la cola*, del colectivo Artistas Salchichas, ganador en la convocatoria de Artes Visuales de Can Felipa 2010.

La cuarta fase tuvo lugar entre noviembre y enero de 2011. En este tiempo se produjo la exposición y los elementos de información complementaria que se desarrollaron en tres espacios: la sala de exposiciones de Can Felipa, la escuela Miralletes y el instituto San Josep de Calassang. En las

dos instituciones educativas solo se abría al público general un día a la semana por cuestiones de logística interna.

Relación con el contexto y colaboradores

El proyecto ha tenido en cuenta un agente cultural como el centro cívico de Can Felipa, junto con otros tres agentes o entidades colaboradoras del ámbito educativo de diferente naturaleza dentro del barrio de Poble Nou, para poder generar una colaboración basada en la proximidad territorial.

Can Felipa es un equipamiento público del Ayuntamiento de Barcelona situado en el barrio de Poble Nou. Es un centro cívico con un proyecto cultural y multidisciplinar abierto a creadores, vecinos y grupos de la ciudad. Es un proyecto que pone especial interés, sobre todo, en la producción artística emergente y las artes escénicas. La convocatoria de Artes Visuales 2010 del centro cívico Can Felipa se ha articulado alrededor del tema de la deseducación: se invitó a artistas emergentes que se quisieran presentar a abordar de una manera crítica el concepto de educación. En la modalidad de creación artística de obra se seleccionaron los trabajos de artistas emergentes como Jordi Erola, Antonio Gagliano, Genderhacker, Mintegi y Eulàlia Rovira Solanas. En la modalidad de proyecto artístico en contexto educativo se eligió la propuesta de María Camila Sanjinés y Manel Quintana (del colectivo Artistas Salchichas), que se ha desarrollado en el instituto Sant Josep de Calassanç.

El Consorcio de Educación de Barcelona, como responsable de la gestión de los centros educativos y administración, trabaja conjuntamente con otras instituciones para ofrecer un complemento de calidad a las actividades escolares. Consciente de que el arte puede ser un buen motor de aprendizaje, establece colaboraciones para desarrollar programas de apoyo a la educación artística, orientados a sensibilizar y educar en la percepción, la comprensión y el goce de las artes como factor clave para el desarrollo cultural del alumnado. Se trata de vincular la creación artística y la educación para acercar el arte a los jóvenes y, al mismo tiempo, generar nuevas metodologías y nuevos modelos de aprendizaje que impliquen múltiples agentes.

La escuela Miralletes se inauguró en 1967, como Colegio Nacional San José de Calassanç; en 2004 le cambiaron el nombre y adoptó el de la masía que hay junto a la escuela: Miralletes. Dentro de su línea pedagógica, se trabaja mucho a partir de los intereses del alumnado haciendo un trabajo basado en los proyectos, que da mucha importancia a la expresión artística. Esto, junto con el espíritu innovador del claustro, hizo que participasen con Trans_Art_Laboratori en un proyecto vinculado al arte con métodos innovadores y desconocidos para nuestros niños y niñas. En la intervención en las aulas, junto con Sinapsis también participó el artista *performer* José Antonio Delgado.



Composición de imágenes: Intervenciones de 3º ESO sobre el patio como espacio público del Instituto San Josep de Calassanç. Resultado de la residencia de Sinapsis en *A propósito de nosotros y el lugar en el cual estamos*. Febrero-Noviembre de 2010.



Arriba: fotos de la entrada a la exposición *Confluencias para la deseducación*.
 Medio, izquierda: Zona exposición con vídeos y collage que representaban el proceso de trabajo en los centros educativos. Derecha: Vista de la instalación del proyecto *Identitats*, realizada con Secundaria. Abajo: Dos instalaciones de la exposición en Can Felipa resultantes de la colaboración con los centros educativos: Itinerarios a la izquierda, y Patis a la derecha. Septiembre-Diciembre 2010

El instituto Sant Josep de Calassanç se encuentra en el distrito de Sant Martí, y funciona desde 1967. Es un centro público, integrador y abierto en el barrio. Es un centro de secundaria consolidado, avalado por una experiencia docente de más de cuarenta años. En el instituto se apuesta por facilitar a los estudiantes todas las herramientas para que logren la formación humanística, científica y técnica necesaria para acceder a cualquier tipo de estudios superiores, pero también por que se conviertan en ciudadanos y ciudadanas responsables, respetuosos y libres. Con este nuevo proyecto se pretende fomentar la calidad de todo aquello que hacemos en el entorno y dar a conocer nuestra ilusión a la hora de formar a nuestros alumnos de una manera integral basada en el respeto, el esfuerzo y la responsabilidad. El centro tenía una problemática relacionada con la mala imagen y un alto porcentaje de matrícula viva e inmigración (en torno a un 90 o 95%), lo que ha llevado, después de bastantes titubeos, a cerrarlo y cambiarle el nombre. Ahora se llama institut Moisès Broggi.

Metodología o forma de llevar a término el proyecto

La forma de abordar el trabajo es siempre a partir de la colaboración y mediación con las instituciones que han participado. Eso significa construir un espacio para el reconocimiento de los objetivos y necesidades de todos los implicados y redefinir aspectos del proyecto para que este cumpla los intereses de todos.

Para Trans_Art_Laboratori era una condición básica que el proyecto tuviera una escuela de barrio y que implicara instituciones claramente definidas como artísticas y otras como educativas. El Consorcio de Educación de Barcelona fue el elemento clave para entrar en el ámbito educativo con la suficiente legitimidad para que la participación de la escuela y el instituto no fuera cuestión de uno o dos maestros entusiasmados, sino que respondiera a una apuesta por parte de los centros y se entendiera como una posibilidad de un aprendizaje institucional. Por ello, el Consorcio entendió que Trans_Art_Laboratori podía significar un revulsivo para algunos centros del barrio que tenían ciertas dificultades. Can Felipa propuso una mayor implicación de Trans_Art_Laboratori en la convocatoria de arte, y aprovechar la ocasión para ensayar un giro del programa de arte hacia lo educativo y la relación con el contexto local.

Bajo esta colaboración, se ha generado un proceso mutuo de mediación y diálogo que se refleja en la exposición, entendida esta como un despliegue de todos los desbordes y complejidades de la red de trabajo colaborativo entre las entidades. La implicación del Consorcio al reconocer el proyecto y la formación como una manera de innovar curricularmente y dotar de créditos a toda la comunidad docente es una clave fundamental para generar un marco de políticas educativas y culturales en el territorio. El taller desarrollado con la escuela y el instituto se define como

un espacio de aprendizaje compartido por todos los participantes. Es donde se deciden conjuntamente las formas de integrarse en las dinámicas escolares y se apuntan los objetivos que tendrían sentido para los dos centros.

Finalmente, cabe señalar que la práctica artística se ha planteado desde el comienzo en diálogo con el campo educativo, de forma que este punto de partida se convierte en el motor de los procesos de creación, siempre diseñados conjuntamente con el profesorado implicado. De este modo, lo educativo es el mismo objeto de interés de los trabajos expuestos, y no un elemento de mediación pedagógica añadido al final de los procesos de trabajo.

Además, la investigación inicial, como la documentación del proceso de trabajo y resultados del proyecto, han servido de base al *Informe sobre arte y educación* publicado por el CONCA (Consell de les Arts Visuals de Catalunya) en 2011. Este reconocimiento lo podemos entender como un impacto directo en la forma de repensar las políticas culturales.

Referencias y aprendizajes

Un marco de trabajo inspirador ha sido el proyecto Idensitat y algunos de los proyectos y procesos que se habían desarrollado en la edición del año 2005. Así mismo, el trabajo desarrollado anteriormente en el marco de la Asociación Experimentem amb l'Art ha supuesto un espacio de aprendizaje.

También el trabajo desarrollado por Trans_Art durante estos cuatro años, así como los numerosos colaboradores con los que hemos trabajado y los proyectos que hemos investigado, nos han servido para diseñar y replantearnos este tipo de prácticas, tanto a nivel procesual como de política educativa y cultural.

Finalmente señalamos otros colectivos o agentes, sobre todo en Cataluña, que han ido tejiendo una red de afinidades y complejidades en torno a la prácticas colaborativas, abordando la praxis desde puntos de vista distintos pero demarcando claramente un territorio común. Con algunos de ellos estamos ensayando y aprendiendo en el marco de un proyecto común, *Aula a la Deriva*.

Diseminaciones y multiplicación del proyecto

A nuestro entender, las diseminaciones que podrían resultar más interesantes tienen que ver sobre todo con el impacto o nueva circulación de los saberes producidos en el marco de los propios colaboradores en el proyecto. En este sentido, el instituto Sant Josep de Calassanç planteó el deseo de adaptar la lógica de trabajo con prácticas colaborativas a una dimensión acorde con la implicación del profesorado. En Can Felipa, el inicio de la fase de producción coincidió con un giro en la orientación del programa de Arts Visuals, y su actual propuesta se aleja de las prácticas colaborativas tal como se habían planteado en el proyecto.



Exposición de los proyectos desarrollados en el IES San Josep de Calassanç uno de los centros educativos participantes, Septiembre-Diciembre 2010

Retos, puntos fuertes y débiles

En primer lugar, los ritmos y los plazos de trabajo colaborativo pocas veces se adaptan a la realidad del contexto o institución con la que se colabora. Falta cultura del trabajo en proceso y eso dificulta la comprensión del proyecto.

En segundo lugar, las fuentes de financiación funcionan por años fiscales y por lo tanto imprimen una velocidad de trabajo que no es la adecuada, centrada en los resultados y no en los procesos.

Finalmente, si las organizaciones o instituciones o agentes que desarrollan el proyecto no tienen suficiente experiencia en procesos colaborativos se corre el riesgo de convertir la metodología en el epicentro del esfuerzo, descuidando otros aspectos como el trabajo crítico o la producción de imaginario alternativo.

Trans_Art_Laboratori, durante 2011, cesó en su actividad como plataforma de producción para convertirse en archivo. Todo el material generado será consultable y descargable *online*. En este momento creemos que una plataforma con estos objetivos tendría que estar articulada como una red donde las instituciones o los otros agentes tuvieran implicaciones más fundacionales en los procesos y la estructura de producción. Este paso sería el gran reto de este tipo de proyectos: pasar de meros programas a políticas culturales estructuradas.





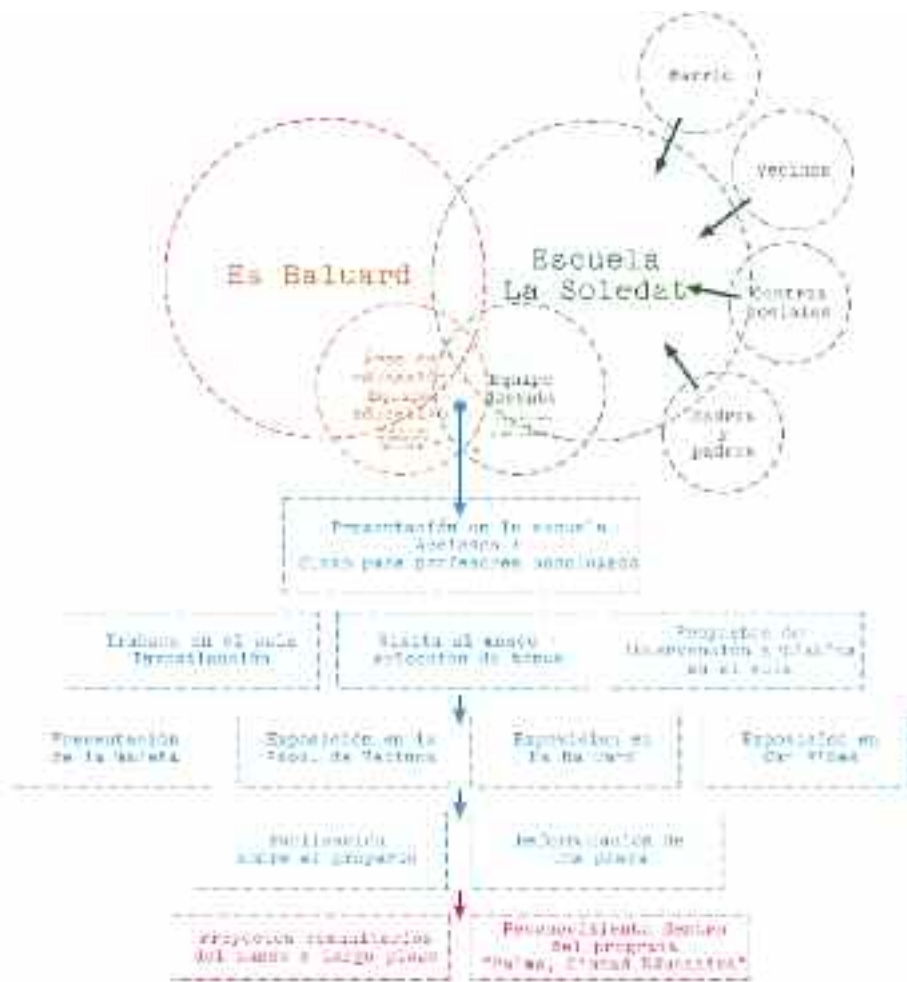
Área de Educación, Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma

Cartografiem-nos. Proyecto educativo para infantil y primaria

Palma (Mallorca), 2006 – actualmente

www.esbaluard.org

Sociograma



Cartografiem-nos

Se trata de un proyecto educativo-dialógico, entendido como práctica artística que pone en relación el museo con las escuelas, su barrio y los habitantes de este. Surge de la necesidad por parte del Área de Educación del museo Es Baluard, como profesionales reflexivos, de trabajar más allá de las paredes del museo y elaborar una propuesta interdisciplinaria y de larga duración entre el museo y la escuela. Este proyecto pretende generar un espacio en el que intervienen diferentes discursos (los del centro educativo y del museo como institución, del profesorado, alumnado con toda su diversidad, dirección de las dos instituciones y el equipo educativo del museo) de modo que ese encuentro produzca un aprendizaje significativo.

Cartografiem-nos se enmarca en el ámbito de la educación crítica y la negociación constante que son la base del proyecto. El objetivo es generar procesos colaborativos de trabajo en el aula y en el museo, diseños compartidos de proyectos de intervención artística sobre el barrio en el que se ubica la escuela, sobre sus particularidades sociales, culturales, urbanísticas, arquitectónicas... Del trabajo de análisis surgen una serie de exposiciones y actividades que se desarrollan tanto en los barrios o entidades sociales como en el museo. Iniciado en 2006 y destinado al tercer ciclo de primaria, excepcionalmente se ha realizado como proyecto de centro.

Área de Educación. Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma

Es Baluard, como museo de arte moderno y contemporáneo, se inauguró en enero de 2004 en Palma (Mallorca, Illes Balears, España). Su colección, en la que están representados los principales artistas y movimientos que han confluído y confluyen en las Illes Balears desde inicios del siglo XX hasta la actualidad, proviene de adquisiciones que realiza anualmente desde su apertura, así como de aportaciones de colecciones privadas e instituciones públicas. Realiza exposiciones temporales e instalaciones a la vez que muestra la colección propia y cuenta con un programa cultural y educativo desde sus inicios.

El Área de Educación entiende el museo como un territorio de conflicto, de intercambio y de constante negociación, donde las diferentes voces lo constituyen como institución. Lo considera más un lugar de duda y de preguntas que un transmisor de conocimientos, donde el visitante participa del proceso de construcción de significado. Actualmente el área está formada por tres profesionales: una coordinadora, una educadora y un educador, todos con un contrato laboral fijo.

Origen y desarrollo del proyecto

En el curso 2011-2012, el equipo de Educación de Es Baluard trabaja en la sexta edición de *Cartografiem-nos*. Desde sus inicios en 2006, se han cartografiado los barrios del Polígono de Llevant (2006-2007), La Soledat



Curso para las maestras del tercer ciclo de primaria de “La Soledat”, impartido por el equipo educativo de Es Baluard en colaboración con el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de les Illes Balears (UIB).

Actividad de rol playing en el museo.

Discusión sobre el tema de trabajo a seleccionar durante la visita al museo.

(2007-2008), El Terreno (2008-2009), Verge de Lluç (2009-2010) y La Gerriera (2009-2011), mayoritariamente barrios periféricos y con problemas de integración. A lo largo de estos años, el proyecto ha facilitado que cada vez sean más y más sólidas las redes creadas entre el territorio, la comunidad escolar, los vecinos y el museo. El proyecto también ha crecido, pues si inicialmente fue concebido para el tercer ciclo de primaria, durante los cursos 2009-2010 y 2010-2011 se trabajó como proyecto de centro, a petición de los centros participantes.

El punto de partida es la reflexión sobre el territorio entendido como paisaje, mirada, construcción cultural y patrimonio, y concretamente el barrio donde están situados los centros escolares. Paralelamente se pretende un acercamiento a la ciudad y a sus habitantes a través de los distintos barrios, de modo que las vivencias cotidianas de los alumnos y las alumnas se relacionen con el entorno de la escuela y con los vecinos, y pasen a formar parte del proceso de aprendizaje.

Desde el equipo del Área de Educación existía además la necesidad de generar proyectos a largo plazo con centros educativos, proyectos donde se pudieran experimentar otros modos de relación y colaboración entre el museo y la escuela, otros roles de la educación artística y otras formas de trabajar con las comunidades docentes.

Cartografiem-nos cuenta con una estructura sólida y unos objetivos comunes; a pesar de ello, cada edición del mismo es diferente, ya que los proyectos que se generan son fruto de las realidades de los diferentes barrios y centros educativos y, sobre todo, del diálogo, intereses y motivaciones del alumnado, verdaderos protagonistas del proyecto.

La presente ficha ilustrará este trabajo con el ejemplo concreto del CP La Soledat (2007-08), llevado a cabo por dos grupos de 5.º y dos de 6.º de Primaria, unos noventa alumnos en total de entre 10 y 12 años de edad.

El primer contacto con los alumnos y las alumnas tiene lugar en el aula. Los educadores del museo presentan el proyecto con detalle y realizan con el alumnado una primera actividad conjunta para relacionarlo con el barrio y el colegio. A partir de ahí se les pide que ejerzan de exploradores del territorio más próximo, que experimenten y construyan una nueva cartografía. Para ello, se les proporcionan herramientas: cámaras fotográficas de un solo uso, bolsas de plástico para recoger objetos y documentos que encuentren en el barrio, fichas para describir por qué lo han recogido, modelos de entrevistas para realizar al vecindario y dos cajas grandes para guardar ese material. Las instrucciones son que deben utilizar esas herramientas como crean más conveniente, y que cambien y aporten cosas nuevas según la realidad del colegio y del aula. En el caso de La Soledat, por ejemplo, se trabajaron en profundidad las entrevistas con los agentes de cambio. Los alumnos diseñaron cada una de las entrevistas en función de la persona entrevistada y estas sirvieron para inda-

gar y conocer a distintas personas del barrio, de tal modo que el proyecto se integraba en las dinámicas del día a día del aula.

En segundo lugar, se realiza una visita al museo, donde se reflexiona sobre la mirada, el paisaje y su representación, a la vez que se analiza el trabajo de artistas y colectivos cuyas obras son reflexiones o intervenciones sobre el territorio. Los educadores sitúan Es Baluard en su propio barrio y explican la historia del enclave en el que está emplazado, desde su construcción a la destrucción del baluarte de Sant Pere (lugar donde está situado el museo) una noche de 1963 y cómo la reacción popular hizo que fuera declarado Monumento Histórico y propició su reconstrucción. Se *performativiza* a partir de un juego de rol en el que, por grupos (políticos, constructores, vecinos y ecologistas o defensores del patrimonio), los alumnos tienen que defender la conservación o destrucción de un lugar importante de su propio barrio. Seguidamente, se propicia un acercamiento a nivel estético y artístico a las obras paisajistas de la colección para, posteriormente, hablar sobre el uso turístico y político que se hace de estas imágenes.

Posteriormente se produce una valoración del trabajo realizado por los alumnos en la fase de investigación de su barriada, visionando sus aportaciones, y se deciden las temáticas que se van a trabajar a partir de este momento. Una vez concretados los temas, el equipo educativo de Es Baluard lleva a cabo una búsqueda de propuestas artísticas que puedan servir de referentes a partir de los cuales poder trabajar en el aula. A partir de estas propuestas, cada centro concibe y realiza su propio proyecto, con el asesoramiento y la colaboración de los educadores del museo.

Dentro de este marco, el alumnado del CP La Soledat decidió trabajar “la vida en el barrio” y para ello concretaron un lugar cercano, la plaza Sant Francesc Xavier, una antigua pista de patinaje, próxima a la escuela y muy degradada. Por su proximidad a la escuela y por ser un lugar de juego de los alumnos, la plaza constituía un espacio público significativo para la comunidad educativa del colegio. Así se generaron diversas intervenciones teniendo en cuenta el pasado, el presente y el futuro de la plaza.

El grupo que trabajaba el pasado creó una escultura con objetos encontrados como bicicletas, ruedas, relojes...; se trataba de una máquina del tiempo que rememoraba las historias del pasado de la plaza y del barrio, y se utilizaron también fotocopias de noticias que cedió la asociación de vecinos del barrio.

Otro grupo grabó un vídeo con los deseos que cada uno tenía para la plaza y una *performance* que escenificaba la vida diaria en la plaza y los problemas que surgían. Otro diseñó camisetas con el lema “Renueva tu plaza”. Con estas camisetas los alumnos animaban a los vecinos, el día de la inauguración de la exposición, a participar de una acción para expresar sus deseos y propuestas para la plaza.



Mosaico: Pizarra con las conclusiones de los debates en el aula sobre el diseño de la nueva plaza. Estudiantes tomando medidas en la plaza. Maqueta consensuada a partir de los deseos de estudiantes y vecinos. Los estudiantes de la Soletat presentan su baúl-maqueta a la alcaldesa de Palma. Mayo de 2008.



Alumnos y alumnas en la exposición denominada *Voces de la Soledad* en el local de la Asociación de Vecinos del barrio. Mayo-Junio 2008.

Mosaico: Exposición en Es Baluard – Museo de Arte Moderno y Contemporáneo de Palma. 13 de Junio de 2008.

El grupo que trabajaba el futuro de la plaza diseñó en una maqueta una propuesta de remodelación de la misma que tuviera en cuenta la cultura y formas de relación de los mismos estudiantes. Durante el proceso surgió la propuesta de una alumna de enviar su iniciativa a la alcaldesa de Palma para que tuviera en cuenta los deseos de los estudiantes. El envío se materializó en una “maleta-carta” que contenía la maqueta de la propuesta de remodelación por parte de los estudiantes, los diversos materiales y trabajos realizados, así como fotografías del estado actual de la plaza. La tapa de la maleta se diseñó como un grafiti por parte de un grupo de alumnos. La alcaldesa de Palma, Aina Calvo, recibió al grupo de estudiantes y escuchó sus propuestas, y la “maleta-mensaje” llegó al regidor de Urbanismo del Ayuntamiento, encargado de la remodelación de la plaza. La reforma de la plaza fue una realidad en febrero de 2011 y para ello se tomaron en consideración algunas de las propuestas de los alumnos.

Finalmente, el proyecto concluye con diversas exposiciones. La primera se realiza en el barrio de la escuela, como un retorno del mismo hacia el vecindario, para después realizar una muestra en el museo, donde no solo se exponen las piezas sino toda la documentación generada durante el proceso.

En el caso de La Soledat, la muestra se hizo en el local de la Asociación de Vecinos del barrio, donde los alumnos presentaron sus piezas e investigaciones. El acto tuvo un gran impacto mediático, ya que a la inauguración asistió la alcaldesa. Posteriormente tuvo lugar la exposición en Es Baluard, y unos meses más tarde, a petición de los responsables del centro Can Ribas (centro cultural del barrio La Soledat), la exposición volvió al barrio durante un mes en ese espacio.

Metodología

El modelo de trabajo tiene una estructura sólida: presentación del proyecto en el colegio; negociación y concreción de la agenda anual con las maestras; curso específico de cultura visual para el profesorado participante; introducción e inicio en el aula; investigación activa y reflexiva en la que alumnado, profesorado y vecindario son participantes activos; visita al museo; análisis del proceso de trabajo acompañado por el equipo educativo de Es Baluard; confrontación de los resultados de la investigación con propuestas y prácticas artísticas contemporáneas; toma de decisiones: temáticas que van a trabajarse a partir de prácticas artísticas concretas; realización de trabajos en el aula; exposición, primeramente en el barrio, después en el museo; comunicación del proyecto; y evaluación.

La práctica educativa y artística se entiende como un proceso que se desarrolla en el aula, en el barrio y en el museo. La parte más extensa e importante es la investigación del barrio como territorio propio, una fase en la que además el profesorado hace suyo el proyecto, lo cambia y lo manipula según las necesidades curriculares del aula. El posterior buen desarrollo del proyecto depende del nivel de implicación del profesorado en la investigación.

Relación con el contexto y colaboradores

Una de las primeras tareas del equipo educativo es conocer el barrio donde se desarrollará el proyecto, así como ponerse en contacto con la comunidad educativa que lo va a acoger y a desarrollar. Se presenta el proyecto al profesorado y también a las diversas asociaciones, instituciones y entidades sociales y culturales del barrio en cuestión, y estas pasan a ser colaboradoras del proyecto. Hasta el momento, han colaborado la Asociación de Vecinos de la Soledat, la Biblioteca Municipal de Es Capdellà, el Casal de Barrio el Terreno, Centro Can Ribes, Centro Flassaders, Fent Pinya, Residencia y centro de día para personas mayores Reina Sofía, Mercado municipal de Levante de Palma, centros de salud, oficinas judiciales, etc.

Los centros escolares con los que ha trabajado Es Baluard hasta el curso 2011-2012 son CP Galatzó (2006-07), Col·legi El Temple (2006-07), CP La Soledad (2007-08), Lycée Français de Palma (2008-09), CP Verge de Lluc (2009-10), CEIP Escola Graduada (2009-11) y CP Gènova (2011-12).

Cabe destacar la implicación del Área de Educación, Igualdad, Derechos Cívicos y Deportes del Ayuntamiento de Palma, que acogió en 2008 el proyecto dentro de su programa Palma Ciudad Educativa, lo que representó una gran proyección del mismo dentro del ámbito educativo.

Es importante señalar que para la realización del curso para el profesorado, Es Baluard ha colaborado con el Centro del Profesorado de Palma (CEP) y con el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de las Illes Balears (UIB). Después de la primera edición de *Cartografiem-nos*, el equipo educativo del museo detectó la necesidad de crear un espacio de encuentro, confluencia y unificación de lenguajes con los maestros participantes en el proyecto respecto al arte contemporáneo, en especial las prácticas artísticas colaborativas o de intervención del espacio público y su potencial educativo. El curso funciona, por tanto, como una herramienta de conocimiento de la comunidad docente y como espacio de intercambio entre los maestros y el equipo educativo de Es Baluard. Sirve además como ayuda al trabajo colaborativo y para enmarcar y pensar la función del proyecto en la escuela.

Referencias y aprendizajes

Entre los y las artistas y colectivos de artistas que han servido de referente para los distintos proyectos, se encuentran Francesc Abad, Antoni Abad, Sophie Calle, Isabel Banal, Jordi Canudes, Heath Bunting, Montserrat Cortadellas, Loraine Leeson, Sinapsis y el proyecto *La ciudad de los niños* de Naranjo y Perera, entre muchos otros. Además, dentro del ámbito educativo, han servido de referentes educadores y pedagogos como F. Hernández, C. Padró, C. Mörsch, A. Sánchez de Serdio, J. Rodrigo, E. Sturm, M. Delgado, G. Kester, Giroux y Ellsworth, entre otros.

Diseminaciones

Debido al impacto y al éxito mediático de la experiencia en el barrio La Soledad y a la buena acogida del mismo por parte del Ayuntamiento de Palma, este proyecto se incluyó en el programa Palma Ciudad Educativa del Ayuntamiento y se potenció desde la regiduría de Educación. Este reconocimiento permitió la consolidación en los centros educativos de proyectos con este tipo de metodologías y el desarrollo y consolidación de *Cartografiem-nos* durante estos cinco años. Al mismo tiempo, este tipo de proyecto permitió el desarrollo del trabajo educativo del museo en relación a otros campos y proyectos comunitarios.

Finalmente, cabe destacar la edición a finales de 2010 de una publicación coordinada por Aina Bauzá y Es Baluard, que recoge la experiencia de estos últimos años, con textos de los profesionales del equipo educativo, así como un texto de la maestra y coordinadora de ciclo del CP La Soledad. La publicación está además acompañada de ilustraciones de los procesos y resultados de los diversos proyectos.

Retos, puntos débiles y puntos fuertes

Como punto fuerte cabe destacar especialmente el seguimiento del proceso, con reuniones constantes del equipo implicado. Se problematiza lo que ocurre en las aulas, cómo conducir los procesos, de modo que constantemente se evalúa la práctica y se modifica el proyecto según las necesidades del grupo.

A lo largo del análisis profundo del proceso, se escriben diarios del trabajo en el aula y casi siempre se graban en vídeo las sesiones. Para el equipo de Es Baluard es una herramienta muy útil para analizar y evaluar los procesos. La educadora y el educador también llevan un diario de sus prácticas, imprescindible para mantener la visión global de lo que ha ido sucediendo, para detallar dónde y cuándo se han producido los aciertos y los desencuentros, cómo solucionar puntos que parecen no tener retorno y también para darse cuenta de cómo se produce el salto cualitativo y la producción de significado.

Algunos de los momentos de crisis se producen a causa de la dificultad de comunicación con el profesorado por falta de tiempo, tanto por su parte como por parte del museo. Reunirse después del horario de clase es difícil y provoca que el profesorado pueda acudir a veces al aula sin conocer con detalle la sesión programada. Por otro lado, desde el museo puede ejercerse una presión que el profesorado no puede asumir, y que incluso puede crear fricciones con la dirección del colegio, si desde esta no se apoya plenamente el proyecto.

Uno de los puntos de tensión es el desgaste y la incertidumbre que provoca el proyecto en el profesorado, puesto que hasta poco antes de final de curso no se conocen los resultados del proceso de trabajo; son la dimen-

sión temporal y la metodología dialógica las principales causas de este desconcierto. Con la experiencia, desde el museo se ha comprendido la necesidad de hacer unas jornadas formativas previas de iniciación al arte contemporáneo destinadas al profesorado, en las que se explica a los docentes a partir de qué artistas se trabaja en el proyecto para establecer una base común de entendimiento. Así pues, con el Instituto de Ciencias de la Educación de la UIB o con el Centro de Profesorado de Palma, el museo realiza un curso específico para el profesorado que participa en el proyecto, curso que los docentes pueden acreditar como mérito.

Entre los objetivos principales uno es escuchar las voces de los alumnos y las alumnas. No siempre resulta fácil y crea momentos de gran incertidumbre, de vacío, a los que los educadores pueden tender a responder rápidamente con *ideas magníficas*, algo que haría peligrar esa parte dialógica al imponerse las necesidades de educadores y docentes por encima de las decisiones del alumnado. El aprendizaje más importante por parte del equipo educativo del museo ha sido controlar los propios deseos a la hora de escuchar y acompañar a los chicos y chicas hacia la buena resolución de sus decisiones para que se produzca empoderamiento. Conseguirlo es igual de difícil y de gratificante en cada nuevo proceso.

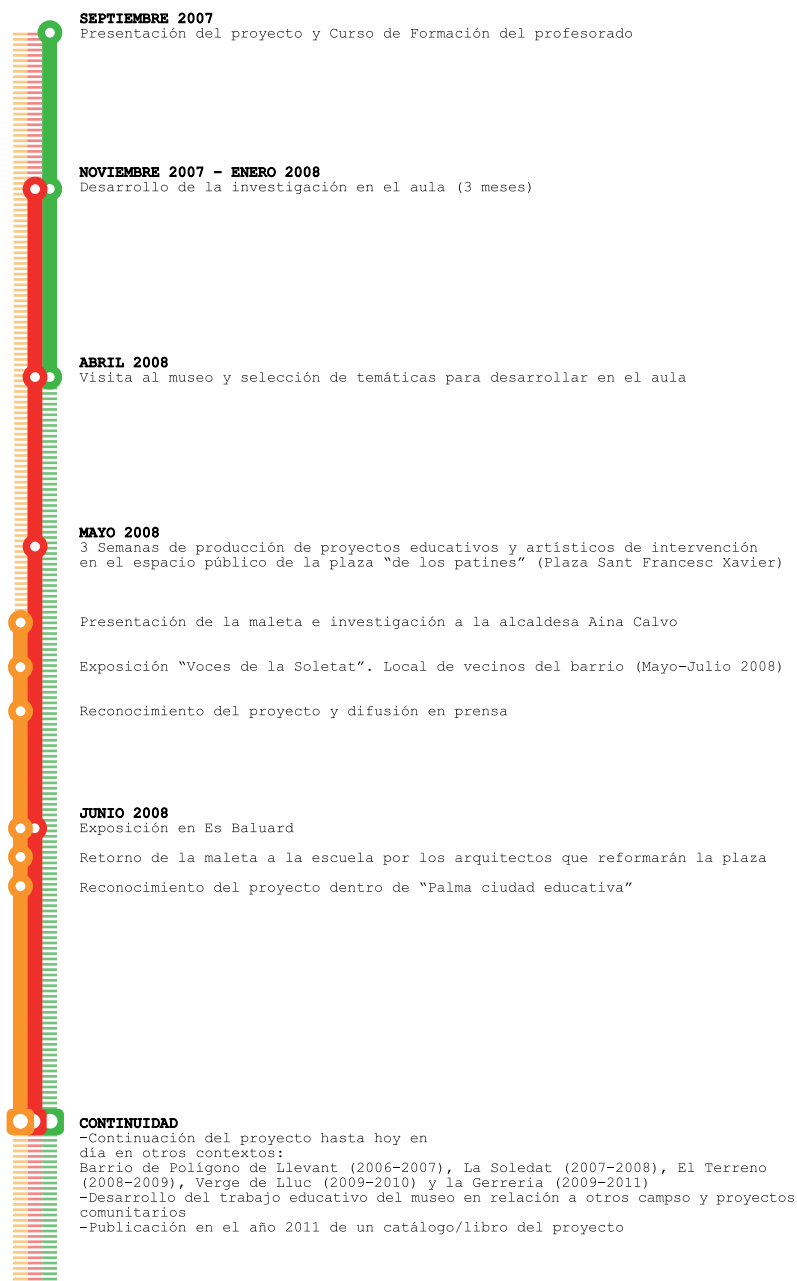
La interdisciplinariedad del proyecto da la posibilidad al profesorado de potenciar las áreas que considere más necesarias, ya que el proyecto permite trabajar con flexibilidad dentro del currículum escolar.

El hecho de concienciar al alumnado del trabajo que debe realizarse y de la labor en equipo dirigida a una finalidad concreta provoca más implicación en el aula. Los alumnos y las alumnas entienden los motivos y objetivos por los que trabajan y utilizan aquello que van aprendiendo, por lo que también se implican con gran interés en la resolución de problemas.

El fomento de las relaciones intergeneracionales no era, en los orígenes del proyecto, uno de los objetivos principales, pero la práctica ha demostrado que se va convirtiendo en uno de los puntos fuertes y más gratificantes. En todos los procesos las personas mayores del barrio, a las que el alumnado entrevista a lo largo del proceso de investigación, han sido una fuente de información sobre el pasado y las transformaciones del territorio, a la vez que de intercambio de conocimientos y de emociones.

Finalmente, el rol de educadora de museo experimenta un cambio cualitativo: los educadores se enfrentan a la realidad, nada fácil, de las aulas y a la estructura y normativa del colegio. El equipo educativo del museo aprende con el profesorado y los escolares, no solo a través de la razón, sino, como aspecto muy importante, a través de los sentimientos.

1. Esta ficha ha sido contestada por Aina Bauzá (coordinadora del DEAC del museo desde sus inicios hasta el año 2009) y los miembros actuales del equipo educativo: Eva Cifre, Sebastià Mascaró e Irene Amengual.

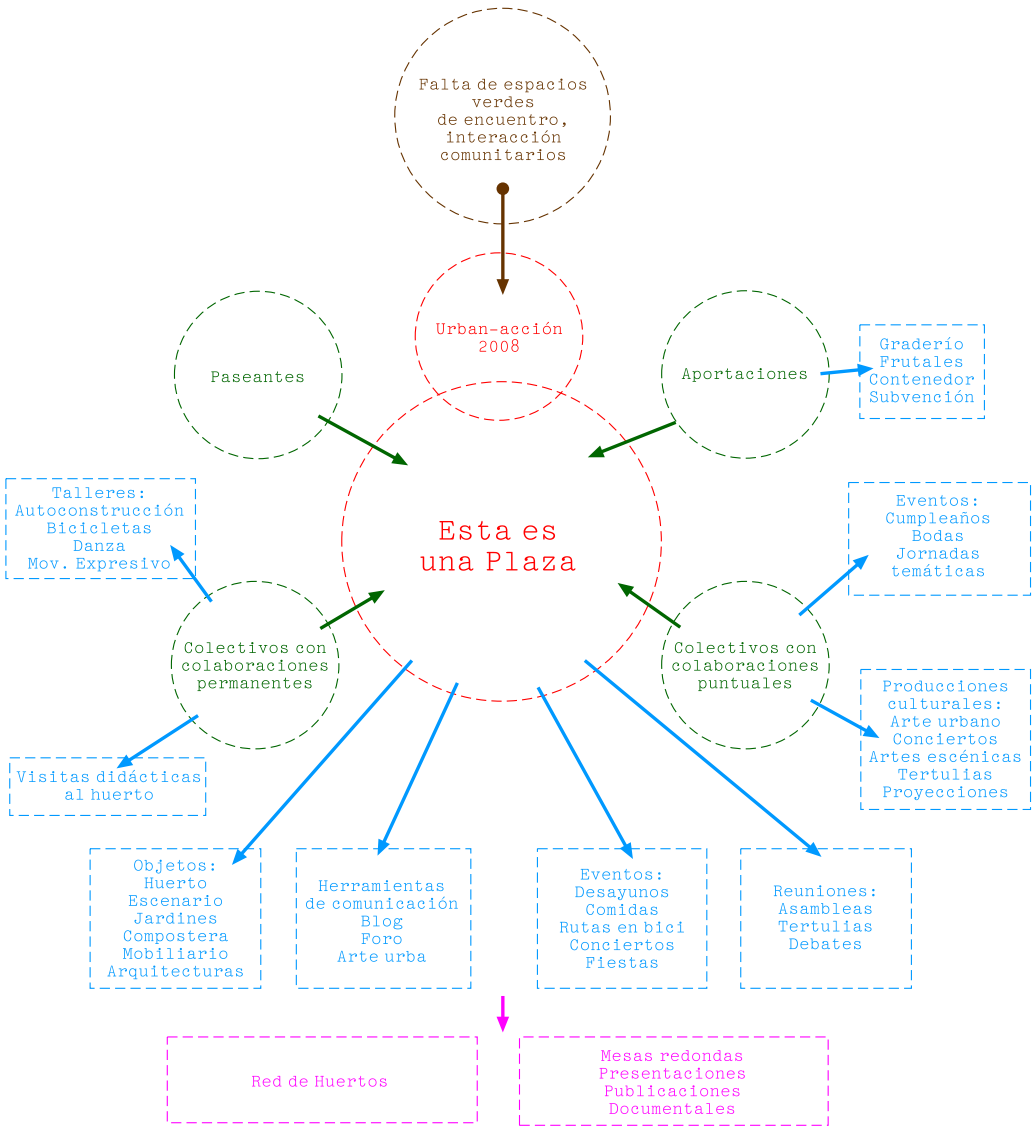




Esta es una Plaza

Lavapiés (Madrid), 2008 - actualmente
<http://www.estaesunaplaza.blogspot.com/>

Sociograma



- miembros o colaboradores del colectivo ● agentes sociales o comunitarios colaboradores en el proyecto
- resultados del proyecto ● continuidad o extensión del proyecto a largo plazo
- situación coyuntural o agente contra el que se reacciona o resiste ● áreas de trabajo y de investigación
- agentes sociales □ resultados — rol activo en el proyecto, colaborando en acciones o partes de trabajo
- ⊖ colectivos pertenecientes en parte a un agente o grupo o que colaboran específicamente

Esta es una Plaza

Esta es una Plaza es una pequeña multitud que participa en torno al proyecto de crear un espacio público en Lavapiés, un lugar alternativo de ocio, socialización, intercambio y de desarrollo de tejido social. El proyecto se va construyendo y definiendo con las aportaciones de todas las personas y atiende a diversas intenciones. Se compone básicamente de distintas áreas interrelacionadas: espacio verde (que se concreta en un jardín y un huerto); ámbito cultural; lugar de encuentro; talleres, gestión y difusión externa. El proyecto se inició en 2008, después de una serie de acciones en un solar abandonado de Lavapiés y la posterior toma del espacio ilegal por parte del primer grupo motor. Finalmente, se consiguió la cesión temporal del solar y actualmente el proyecto se concibe como un espacio abierto a todo el barrio y se organiza a través de la autogestión vecinal.

Grupo motor del proyecto

El grupo motor actualmente lo componen mayoritariamente personas vecinas del barrio que por cercanía al espacio acuden de manera continuada a él. Así, al entender la participación de forma activa, ser parte del vecindario facilita la implicación en el proyecto.

Origen del proyecto y evolución

Esta es una Plaza surgió en diciembre de 2008, del taller sobre intervención temporal en los espacios vacíos de la ciudad organizado por el colectivo Urbanacción. La acción, coordinada por la asociación Esterni de Milán, duró una semana y consistió en la realización de una gran plaza verde en un solar desocupado y en desuso desde hace más de treinta años en el barrio de Lavapiés de Madrid, fuertemente deficitario de espacios públicos y particularmente de espacios verdes. A raíz de ese taller, y debido al éxito que la iniciativa tuvo entre el vecindario, el grupo motor (personas inscritas al taller, en su mayoría arquitectos, artistas y biólogos) decidió quedarse en el espacio de forma ilegal y, al mismo tiempo, empezar una negociación para la cesión temporal del espacio con el Ayuntamiento de Madrid, actualmente propietario del solar.

En mayo de 2008, tras el cierre del espacio, surgió un sentimiento muy fuerte de apoyo al proyecto: se trabajaba en el barrio, se hablaba con los medios de comunicación y se seguía presionando a las instituciones.

Y finalmente, en diciembre de 2009, se llegó a la cesión formal del solar. A partir de aquí se abrió una nueva fase de vida para el proyecto al que se han sumado más personas vecinas e interesadas. Un momento clave fue la asamblea de julio de 2010, cuando se planteó afianzar la apertura del proyecto a nuevas personas vecinas con el reparto de llaves y la organización en un foro virtual.

Esta es una Plaza es hoy en día un proceso de autogestión vecinal, un jardín compartido donde se desarrollan actividades ambientales, cultu-



Chocolatada en el solar de *Esta es una plaza*. Diciembre de 2011.

Asamblea. Julio de 2011.

rales, educativas y lúdicas, basadas en la interacción y el encuentro. Esto supone trabajar desde la práctica en la experimentación de formas de (con)vivencia coherentes con lo que queremos que sea la plaza, tanto en la construcción física del espacio, como en los mecanismos de organización y coordinación entre las personas participantes, en la relación con el barrio y, más en general, hacia el exterior.

Relación con el contexto

Esta es una Plaza fomenta la colaboración con toda persona que comparta la idea de una ciudad más amable, donde sustituir el consumo y el ocio individual con prácticas que tengan un fin no lucrativo y antepongan lo común y las relaciones afectivas.

Hasta ahora se trata en su mayoría de colaboraciones no estructuradas y puntuales en las que colectivos, grupos o personas individualizan *Esta es una Plaza* como posible lugar para desarrollar actividades basadas en el disfrute y el aprendizaje colectivo: las Jornadas de Agroecología de la Red de Grupos de Consumo de Lavapiés; reuniones y celebraciones de la Asociación de Sin Papeles de Madrid; visitas por parte de varios colegios públicos de los alrededores; talleres y visitas de asociaciones o colectivos que se ocupan de agroecología, educación o arquitectura social.

Otra parte importante de las personas asiduas de la plaza son aquellos vecinos que simplemente acuden a ella para dar una vuelta, disfrutar del espacio, pasear a los perros, dar de comer a los gatos y enterarse del progreso de la huerta con el cambio de las estaciones.

También estamos empezando a tejer red y a tener relaciones más estables con colectivos afines, como grupos de consumo y tiendas ecológicas que utilizan la compostera para los residuos orgánicos sobrantes. En esta línea cabe señalar la Red de Huertos Urbanos de Madrid, una iniciativa que hemos impulsado desde hace un año junto con otros colectivos, con la idea de compartir conocimientos y experiencias, organizar actividades comunes y favorecer la creación de nuevos huertos urbanos públicos y comunitarios.

En el ámbito estatal, estamos en relación con colectivos y personas interesadas en la construcción participativa del entorno urbano, a través de la participación en los encuentros de la red de Arquitecturas Colectivas.

Metodología

El hecho de que exista el espacio y que esté abierto permite que la gente lo vea y se sorprenda de encontrar un jardín en pleno centro histórico de Madrid, que empiece a ir con más frecuencia, se aproxime a su forma de funcionamiento y participe de maneras muy diversas: sentándose a charlar, trabajando en el huerto, organizando y cuidando el espacio, haciendo pro-

puestas de actividades puntuales, etcétera. De aquí surge un modo de trabajo que es una mezcla entre expectativas, ideas e iniciativas individuales, y el intento de llevar todo eso a lo colectivo, a lo comunitario, al compartir con otras personas.

Por esto fomentamos la participación directa y deliberativa a través de diferentes herramientas de autogestión: grupos de trabajo y comisiones para la organización diaria; asambleas periódicas (mensuales y una anual) para dedicar un tiempo a la reflexión colectiva y horizontal sobre el medio y largo plazo; un foro virtual y un blog para proponer, debatir y comunicar tanto entre las personas que participan en el proyecto, como hacia el exterior.

Se trata en todo caso de un tipo de participación libre, sin la obligación de tener que cumplir con nada previsto de antemano, en la que cada cual decide el tipo de implicación que aporta al proyecto.

Las propuestas lanzadas de forma individual tienden a consolidarse en grupos de trabajo con aportaciones colectivas. Además, existen otros grupos de trabajo más estables dedicados a temas de organización responsables de economía, comunicación o actividades.

En cuanto a las actividades que nos van llegando para realizarse en el espacio (ya que muchas veces surgen como “propuestas externas” al grupo motor), la práctica habitual es aceptarlas todas, siempre y cuando entren dentro de la filosofía del espacio y las gestionen colectivos afines que se rijan por la autogestión, que sean sin ánimo de lucro, que no tengan patrocinio y que sean participativas. Entendemos que las actividades (tanto las que proponemos como las que nos proponen) tienen ante todo un fin no lucrativo que antepone la cultura, la pedagogía, la comunicación, lo social y la ecología. En virtud de ello, procuramos que el gasto económico se reduzca al mínimo posible, disminuyendo tanto el impacto ecológico como el gasto financiero. Invitamos al trabajo colaborativo en lugar del remunerado precariamente, al trueque en lugar de la venta u otras transacciones comerciales mediadas por el dinero, al préstamo o al reciclaje.

Referencias y aprendizajes

El proyecto surge en torno a la existencia de solares públicos abandonados y la necesidad de espacios verdes como el de la plaza en el barrio. Como referencias concretas nos hemos inspirado en las experiencias de Green Guerrillas y los huertos comunitarios de Nueva York, el *ECObot* de l'Atelier d'Architecture Autogérée en París o el *Forat de la Vergonya* en Barcelona. El marco teórico de algunas de las participantes está influenciado por tendencias artísticas que se fijan en la socialización y los modos de operar participativos.

El comienzo de la plaza ha estado también inspirado por una serie de iniciativas ciudadanas que buscan la reapropiación de la ciudad a través de acciones temporales en las que plantear un uso diferente del espacio público.



Trabajos en el huerto. Febrero de 2011.

Inauguración del teatro. 15 Mayo de 2011.



Construcción estructura de cañas. Julio de 2011

Celebración de una boda. Septiembre de 2011.

En particular, cuando aún no teníamos la cesión, los desayunos ciudadanos convocados a través del blog y de la red que apoyaba el proyecto han sido una herramienta muy útil para aglutinar gente y crear masa crítica.

Por otra parte, al entender el aprendizaje como un todo continuo, percibimos que seguimos aprendiendo diariamente desde la práctica, en un proceso informal basado en la experiencia propia y de otros movimientos que surgen en Madrid. Se trata tanto de experiencias de carácter vecinal, como el caso del *Patio Maravillas*, del antiguo solar de calle *Olivar 48* o de la más reciente *Tabacalera*, así como de la inmensa movilización social que supone el 15M. La existencia de todas estas iniciativas suponen un estímulo continuado en torno a los debates sobre participación, autogestión y ciudadanía que han despertado en el imaginario colectivo.

Diseminaciones y otras multiplicaciones del proyecto

El interés que despierta el proyecto es una suma de diversos factores y actividades que coinciden en el mismo. Dado que el espacio alberga un huerto urbano, se ha producido una vinculación con otros huertos de la ciudad y del Estado. Esta vinculación ha derivado en la creación de una Red de Huertos Urbanos, ya comentada previamente.

A partir de la experiencia de *Esta es una Plaza*, en Madrid ya existen proyectos similares, como el huerto escolar del colegio Siglo XXI en el distrito de Moratalaz y el solar del Campo de la Cebada. Además, varios colectivos han solicitado información del modelo de cesión, por lo que puede que en el futuro surjan más proyectos de solares autogestionados con modelos similares de cesión temporal de suelo público.

Por otra parte, el mismo espacio físico despierta interés en personas o colectivos que quieren organizar y programar actividades culturales y artísticas y con los cuales se establecen colaboraciones puntuales que favorecen una mayor participación en la plaza.

Por último, el proyecto también es valorado desde el ámbito de la investigación sobre otros tipos de comprensión del espacio urbano y de metodologías participativas.

Retos, puntos fuertes y débiles

Somos conscientes de las dificultades que conlleva un tipo de organización horizontal y de los conflictos inherentes a cualquier agrupamiento colectivo. Sin embargo, estamos convencidos de que el debate constructivo y la relación dialógica son las herramientas sobre las que poder articular en positivo este proyecto. Como organización vamos reflexionando cada día sobre nuestros errores y aciertos, y nos sentimos parte de un aprendizaje colectivo centrado en la investigación-acción que vamos construyendo con las aportaciones de todos.

Parte de nuestras reflexiones giran en torno al hecho de que no siempre se nos percibe como “espacio abierto”, en tanto que la puerta de acceso aún permanece cerrada en varios momentos de la semana. De hecho, actuamos con la idea de fomentar una red de apoyo que pueda permitir una apertura de forma continua.

Otro aspecto que nos cuestionamos se refiere a la diversidad de personas que disfrutan de la plaza y participan en el proyecto. Si bien como grupo somos un colectivo heterogéneo, nos seguimos percibiendo como homogéneo en relación al barrio ya que sentimos que aún no hemos acogido otras realidades presentes en Lavapiés.

De manera coyuntural pensamos que tal vez pueda considerarse como debilidad el hecho de que permanecemos en este espacio de forma temporal, y el futuro del proyecto depende del lugar mismo. Sin embargo, el carácter temporal de las acciones también da fuerza a las iniciativas, de forma que este hecho no puede verse exclusivamente como una debilidad.

Nuestro activismo tiene que ver con defender la necesidad primaria de tejer relaciones afectivas entre las personas y vivir el espacio urbano de una forma más amable, algo que la propia naturaleza del espacio propicia y que se trasluce en las actitudes y las formas de hacer que allí se dan.

En nuestra intención está el generar un espacio para la relación: las personas que estamos allí compartimos un espacio y un tiempo en el que tanto el ritmo de vida como las necesidades materiales se rebajan, y se ofrece un amplio abanico de actividades y posibilidades de colaboración más allá del ocio y el tiempo libre.

Consideramos que nuestra iniciativa supone un hecho importante en la vida del barrio y de la ciudad, a tenor de nuestra propia experiencia y de la inquietud e interés que ha despertado en las numerosas personas que vienen a interesarse por la experiencia que estamos desarrollando.

Nos percibimos como un punto de encuentro. Se trata sin duda de un proceso de participación vecinal en permanente construcción que, aunque ya oferta diferentes opciones de actividad, requiere de sucesivas iniciativas e incorporaciones que lo actualicen y lo completen. Se podría concluir con que *Esta es una Plaza* es un proyecto que concibe su existencia como un presente continuo, como una iniciativa democrática de base, que solo puede nutrirse coherentemente con las aportaciones y el trabajo de todas las personas que quieran contribuir, puestos al servicio de un proyecto común.

Cronograma





Sitesize+Colectivo Repensar Barcelona

REpensar Barcelona_REcuperar la ciudad

Proyecto itinerante por diversos espacios (Barcelona), 2005 - 2009

www.repensarbarcelona.org

- miembros o colaboradores del colectivo ● agentes sociales o comunitarios colaboradores en el proyecto
● resultados del proyecto ● continuidad o extensión del proyecto a largo plazo
● situación coyuntural o agente contra el que se reacciona o resiste ● áreas de trabajo y de investigación
- agentes sociales □ resultados — rol activo en el proyecto, colaborando en acciones o partes de trabajo
○ colectivos pertenecientes en parte a un agente o grupo o que colaboran específicamente

***REpensar Barcelona_RECuperar la ciudad*¹**

Estas jornadas de autoaprendizaje colectivo, gestionadas por el grupo REpensar Barcelona, nacieron como búsqueda y producción creativa de un análisis crítico de la metrópolis de Barcelona. A partir de una red heterogénea de grupos autónomos, expertos, vecinos, colectivos y otras iniciativas se generan convocatorias de debate en diversas localizaciones de la ciudad. Los contenidos y ejes de trabajo se deciden de forma asamblearia a partir de las mismas problemáticas de investigación y trabajo de los grupos y los contextos o lugares participantes para reflexionar colectivamente sobre la ciudad contemporánea desde múltiples dimensiones (historia, antropología, arquitectura, urbanismo, economía, ecología, movimientos vecinales, cultura, etcétera). Las jornadas fueron registradas, difundidas y abiertas a la participación de cualquier grupo o iniciativa bajo el modelo de cooperación e intercambio de conocimientos y recursos.

Sitesize + Col·lectiu REpensar Barcelona

Sitesize (www.sitesize.net) es una plataforma de proyectos colaborativos que desde 2002 se dedica a vehicular prácticas y procesos colectivos en el ámbito de la cultura, el arte y la creación. Sus intereses se sitúan en la producción cultural autónoma, la autoformación y la investigación de nuevas geografías territoriales.

Por su parte, el colectivo REpensar Barcelona es un grupo de personas reunidas entre 2005 y 2009 para construir y desarrollar el proyecto *REpensar Barcelona_RECuperar la ciudad*

Origen y desarrollo del proyecto

Las jornadas *REpensar Barcelona_RECuperar la ciudad* nacieron como búsqueda y producción creativa de un análisis crítico urbano, en un contexto caracterizado por el cuestionamiento de la deriva que Barcelona estaba tomando a raíz de las transformaciones urbanísticas, los grandes eventos, el abandono de los barrios y el posicionamiento de la ciudad en un panorama neoliberal de metrópolis globalizadas.

El proyecto se gesta tras varios meses de reuniones. Éramos un grupo de personas inquietas provenientes de diferentes colectivos, unidas por la necesidad de trasladar el debate y la producción de conocimiento sobre Barcelona a un nivel más amplio, con la finalidad de aprender colectivamente una nueva manera de hacer ciudad. Con este objetivo de construcción crítica de nuestra realidad y de dotar de argumentos sólidos a los movimientos vecinales y de reflexión a los grupos activistas, se propusieron, a modo de encuentros, cuatro meses de jornadas con una periodicidad semanal y un programa cerrado con cuatro bloques temáticos: 1. participación-autogestión-autoconstrucción; 2. pro-

Barcelona cap on vas? ... i nosaltres que fem?

Hi ha possibilitat d'un municipi paral·lel?

roda de debat

convidats tots els
ponents i participants
de les Jornades

divendres,
16 de desembre
del 2005

a les 20h a la
Casa de la
Solidaritat

C/Vistalegre, 15
«M» St. Antoni



REpensar Barcelona - REcuperar la Ciutat

piedad-posesión-uso / vivienda-especulación-gentrificación; 3. espacio físico de la conurbación / ecología-economía / densidad-distribución; 4. metrópolis como espacio cultural / vida urbana-vida rural.

En las jornadas de 2005 estaban implicados hasta once colectivos de muy diversa índole y contaba con la complicidad de personas relevantes y con una gran proyección en el panorama barcelonés. Ese primer año fue determinante e intenso para todo el grupo que formábamos parte de *RE-pensar*, pues marcó toda una serie de problemáticas, miradas y aproximaciones alternativas sobre nuestra ciudad y sobre el modo de articular colectivamente un discurso coral. El proyecto generó una gran expectación tras 16 sesiones de trabajo, 42 ponentes y unos 1.000 participantes. La última sesión se dedicó a recapitular los ejes temáticos y las propuestas surgidas de entre el público participante, los invitados a las charlas y los propios miembros de la organización.

Tras las iniciativas surgidas a raíz de este último encuentro y el apoyo de numerosas personas, que si no colaboraban directamente sí que estaban pendientes y ejercían un seguimiento de la evolución y de los contenidos que se trataban, nos llevó a tomar la decisión de continuar con la experiencia un año más.

Sin embargo, acabaron por ser unos cuantos años más. Las sucesivas ediciones de las jornadas siguieron de algún modo reproduciendo la convocatoria inicial, pero cada vez se trató de focalizar más las temáticas y acotar los ámbitos de trabajo. También el tipo de colaboración fue evolucionando hacia un núcleo de decisión más reducido, que si bien continuaba siendo una asamblea resultó ser más operativo.

Relación con el contexto y colaboradores

El desarrollo del proyecto conllevó en la práctica diferentes tipos de colaboración. En primer lugar, la que se daba dentro del núcleo organizativo responsable de la logística de las sesiones y que tomaba las decisiones por medio de una asamblea periódica. Muy cerca de este se encontraba un grupo de asesores o personas que colaboraban aportando consejos, experiencias, soporte técnico y apoyando el proyecto en momentos clave. En un segundo nivel, contábamos con la aportación de los invitados, que además de la transmisión de su conocimiento participaban activamente en los debates, colaboraban con la difusión de las jornadas y en algunos casos llegaban a formar parte del grupo asesor. Después estaban todos los colectivos o instituciones que acogían físicamente el proyecto en su espacio o sede. A través de esta colaboración con las entidades se establecía una complicidad con sus miembros, que a su vez difundían el proyecto y pasaban a formar parte del público que participaba de los siguientes encuentros de *REpensar*.

Las jornadas nunca necesitaron de ningún tipo de financiación; únicamente se apoyaron en los intercambios colaborativos que se producían en los diferentes contextos, si bien, para sufragar gastos concernientes a la impresión de carteles y pagar el aperitivo de cortesía que ofrecíamos al final de las sesiones, dispusimos de una hucha donde se recolectaban aportaciones voluntarias.

Metodología o forma de llevar a término el proyecto

Los encuentros de *REpensar* se planteaban en sí mismos como lugares de producción y de intercambio de conocimiento. Este planteamiento fue el punto de partida que llevó al desarrollo posterior de una metodología acorde con este principio. La premisa de las sesiones era la de producción de debate y saber. Así, se invitaba a nuestros ponentes, normalmente dos o tres personas, a introducir el tema para su posterior discusión crítica en la sala. La construcción de este espacio de conocimiento se producía a varios niveles. Por una parte, las mismas jornadas se articulaban como un espacio itinerante por la ciudad que ponía en relación colectivos y personas de ámbitos diferentes, como, por ejemplo, grupos de movimientos vecinales, casas *okupadas*, profesionales, estudiantes, académicos, intelectuales, grupos culturales, activistas, etcétera. Por otra parte, este intercambio de saberes y maneras de relacionarse con la ciudad prosperó y propició cruces y sinergias entre diferentes generaciones, ámbitos de trabajo y procedencias. *REpensar* se constituyó de algún modo en un lugar de autoaprendizaje colectivo.

Al mismo tiempo, las sesiones se grababan de forma íntegra y los archivos de audio se subían a Internet para ser descargados.² Estos audios generaban otro público flotante que seguía las charlas vía Internet y nos hacía llegar sus comentarios. Se creó una página web donde todos los contenidos se iban difundiendo y una base de datos con los audios. La web, el *mailing* y las listas de correos fueron la herramienta de difusión de las convocatorias.

El programa se iba construyendo a partir de los contenidos que pensábamos entre todos: ¿Qué necesita la ciudad? ¿Qué vacíos o qué discursos son los oficiales y qué tenemos que decir al respecto? ¿Cuál es el vacío que podemos llenar a partir de estas jornadas? De este modo, cada cual iba aportando, desde su espacio y su trayectoria, sus referencias, y ponía en relación el tejido de un mapa común, que representaba en definitiva el capital del proyecto. La red era nuestro capital social, el de todas las personas que formábamos parte de *REpensar*.

Sobre el desarrollo de las sesiones, es importante señalar que estaban centradas en las temáticas abordadas y no en las personas invitadas a participar. Lo que se compartía o se ponía en juego eran las visiones sobre un tema que emergía de forma colectiva en el debate. Previamente



Taller de propuestas de continuación en el Forat de la Vergonya. Julio de 2005

Un momento en el rodaje del vídeo *La ciutat suplantada*. Marzo de 2009

había una elección de personas o colectivos vinculados a un tema concreto, ya fuera por su experiencia, por su formación o por su profesión, y que eran los encargados de introducir el debate a partir de su punto de vista. Tras este preámbulo se daba la palabra a la sala entera para poner en cuestión y discutir. Los invitados no estaban remunerados económicamente y venían dispuestos a compartir su experiencia con los demás, lo que era la base misma del proyecto.

Lo mismo sucedía con los espacios. Los espacios no eran en muchos casos unos espacios digamos apropiables, sino que formaban parte del debate y discurso de la jornada. Por eso se trató, en la medida de lo posible, que cada sesión se hiciera en un lugar diferente y que este fuera significativo, de manera que se podía hacer una aproximación que reforzara o creara tensiones. Por ejemplo, llevar el tema de la *okupación* al Colegio de Arquitectos generaba oportunidades de que el marco que nos acogía también formara parte del discurso. Como también era parte del proyecto visibilizar la red de espacios culturales autogestionados.

Links y diseminaciones

REpensar Barcelona ha sido un núcleo de cohesión de dinámicas e intereses, la mayoría de las cuales tenían ya un recorrido y unos objetivos propios. También ha representado un punto de encuentro de personas y agrupaciones que ha ampliado el ámbito de sus complicidades. En temas como urbanismo y participación ciudadana, se consolidó el Grup de Participació alrededor del colectivo Arquitectos Sin Fronteras y de algunas personas que, vinculadas a las jornadas, han mantenido una intensa actividad a partir del análisis de la participación ciudadana generando debates, reflexiones públicas, documentos ("En Barcelona la participación canta")³ e iniciativas como *Repensar Bon Pastor*,⁴ un concurso internacional de ideas para la rehabilitación de un barrio popular de Barcelona evitando su total derribo.

En el terreno de la cultura y la creación se han generado exposiciones en que los contenidos de *REpensar* han sido vinculados a las necesidades de generar un conocimiento más comprometido con la dinámica ciudadana y con una creación más libre (*Calle Barcelona Imaginarios cruzados*, exposición dentro de "Don't believe them" en La Capella Barcelona 2008).

A lo largo de 2008 y con la participación de personas pertenecientes a la red de *REpensar*, se creó un documento audiovisual que actuó como una de las síntesis posibles de los contenidos elaborados del proyecto, y al mismo tiempo como una herramienta para la discusión, diseminación y transmisión de formas de debate, ampliando y extendiendo su influencia a otros círculos, como es el caso del vídeo *La ciudad suplantada* (Sitesize + colectivo REpensar Barcelona, 2009). El vídeo fue producido para el pabellón catalán de la Bienal de Venecia, y fue mostrado

en el proyecto expositivo de Sitesize dentro de La comunidad inconfe-
sable, comisariado por Valentín Roma.

En el año 2010 la experiencia de *REpensar Barcelona* formó parte del
proyecto *Valparaíso Aula Permanente*⁵ que desarrollamos en Chile y que
consistió en una co-investigación con agentes locales, artistas y
ciudadanos de Valparaíso, sobre la construcción de una comunidad de
aprendizaje sobre la ciudad. *REpensar Barcelona* se presentó a través
de documentos visuales, vídeos y archivos sonoros.

Referencias y aprendizajes

REpensar Barcelona partió de la necesidad compartida de crear un espa-
cio de debate y de visibilidad de las dinámicas que se estaban gene-
rando en la ciudad; y al mismo tiempo, de apostar por la capacidad de
respuesta demostrada de los movimientos vecinales, activistas y ciu-
dadanos. El proyecto se inició con la creación de un eje de confluencia
y a partir de ahí se dio un proceso de ir depurando la forma más idónea
de juntar personas, contenidos e intenciones. Fue una deriva colec-
tiva que digamos que desbordó el propósito inicial.

Aprendimos que hay muchas maneras de mirar la ciudad y muchas formas de
narrarla, y que la lectura de lo metropolitano debía ser algo colec-
tivo. Además, para nosotros integrarnos en un proyecto sin tener la
necesidad o voluntad de controlarlo fue algo liberador y al mismo
tiempo enriquecedor.

El proyecto se inspira y aprende sobre todo de la tradición ateneísta
de la autoformación y de la asamblea como herramienta de trabajo. Al-
gunas de estas experiencias nos han sido transmitidas por personas
provenientes de las luchas libertarias, los movimientos sociales, ve-
cinales y personas del mundo intelectual.

Como productores culturales fue un privilegio el poder beber de las
fuentes de toda esta tradición cultural libertaria. Muchas de las ex-
periencias ocurridas en Barcelona tenían un sustrato muy estimulante.
Nos pusimos literalmente las pilas en muchos aspectos de nuestra prác-
tica y en la reflexión sobre lo que representa nuestro trabajo en el
contexto metropolitano y la relación que tiene con ese pasado.

Retos y el futuro

Toda iniciativa colectiva libre sufre de unas derivas que condicionan
su continuidad pero que son las únicas que permiten a la vez su pervi-
vencia: se basan en la colaboración, en estructuras horizontales y en
la prioridad de lo colectivo por encima de lo individual. Nuestra so-
ciedad sigue sin estar madura para estructuras no autorales, formas de
delegación y asociación sincera. La suma de cooperaciones se realiza a
partir de cohesionar grupos sociales autónomos en que la confianza

suele tener sus límites y donde la situación de competencia se ha introducido de forma parecida a las iniciativas culturales, en que la demanda de subvenciones y recursos públicos generan una nueva modalidad de trabajo.

Pensar en formas libres de aprendizaje colectivo requiere estructuras de una complicitad muy necesaria, donde esta se convierte precisamente en el primer objetivo de aprendizaje. Sin embargo, una vez puesta a prueba la confianza y generados niveles satisfactorios de empatía, la fuerza de proyección que se genera es insuperable.

El futuro del proyecto está quizá ya fuera de él, en la reactualización de los retos de autoaprendizaje, en una situación donde los límites de confianza en la política pública evidencian sus carencias y donde las formas de organización y resistencia autónoma serán imprescindibles. Iniciativas como *REpensar Barcelona* no son excepciones sino formas de base para una fase de construcción social más activa.

La debilidad principal de *REpensar* es la tendencia a delegar toda la carga del proyecto en un grupo, es decir, en acabar siendo gestionado por un núcleo muy reducido que asume toda la logística, el trabajo y que se acaba “quemando”. El reparto de tareas, el asumir responsabilidades y compromisos, es el reto para que el proyecto se lleve adelante colaborativamente.

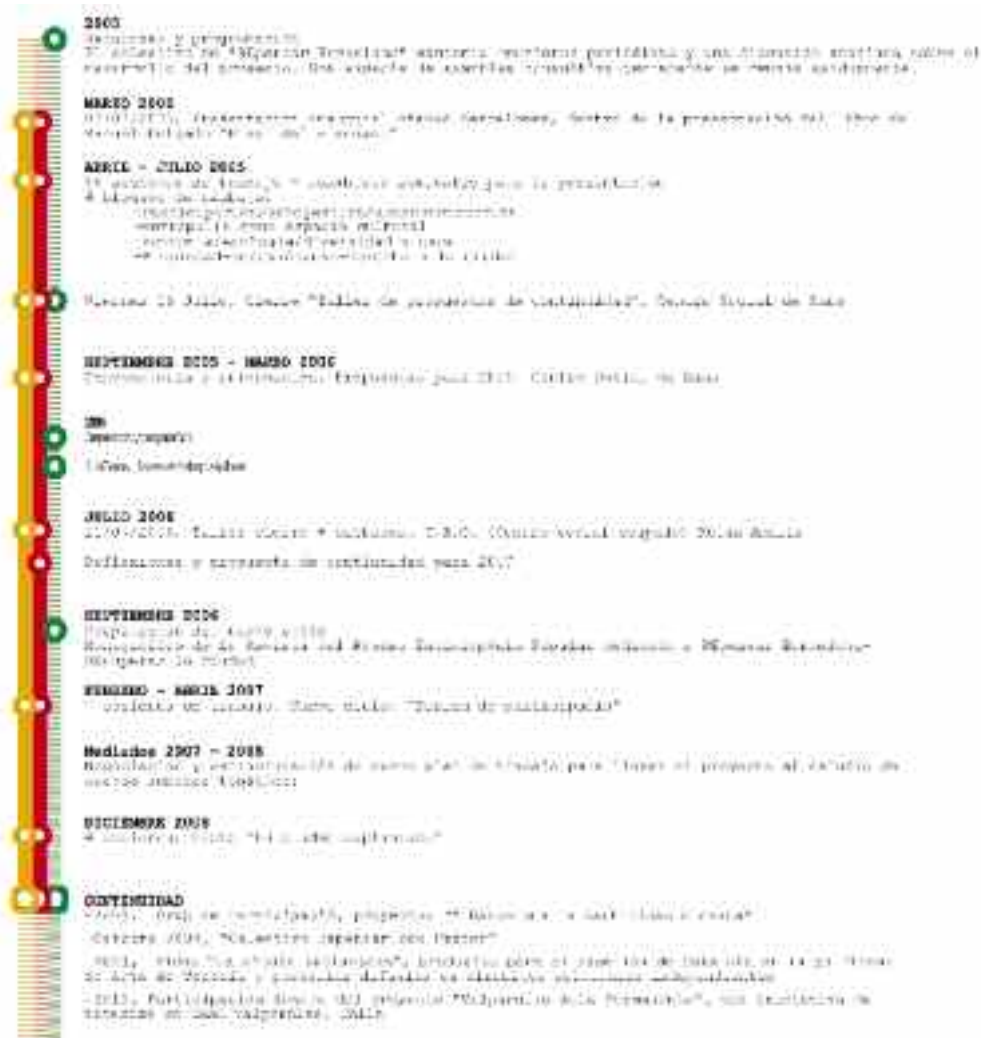
Subrayaríamos que, tras haber participado en una experiencia como esta de aprendizaje colectivo libre, de cohesión y apertura de discursos, toda fórmula de cultura estándar nos aparece domesticada, limitada a unos propósitos políticos partidistas, controlada por intereses que desnaturalizan el propósito de crecer en libertad. Vivir la cultura libre es un camino sin retorno.

El reto viene determinado por la consolidación de las dinámicas. El momento actual carece de modelos de implementación serios que trabajen los procesos y contextos de trabajo. Las formas colaborativas en cultura han alimentado muchos proyectos, pero falta por ver cómo estas prácticas se pueden enriquecer con procesos más largos que generen formas de autonomía organizativa, economías sanas, promoción de la autogestión y cooperación con otros formatos en los que tenga cabida el diálogo constructivo con la administración pública.

Quizá la urgencia radique en cómo efectuar la transición de meros proyectos a estructuras de trabajo. Las preguntas serían entonces: ¿Cómo consolidar estructuras para llevar a cabo el trabajo de una manera estable fuera de la precariedad económica y con eficacia? ¿Cómo disponer de recursos y tiempo para que esa red pueda gestar nuevos recursos, nuevos proyectos y autogestionarse? Una posibilidad es el modelo cooperativo donde se estructure el trabajo de forma horizontal y se pue-

dan crear espacios paralelos al discurso oficial o institucional de una forma más abierta y continuada.

1. Esta ficha ha sido escrita por Sitesize como uno de los representantes de colectivo.
2. Actualmente pueden ser consultados en: <http://www.sitesize.net/repensar-barcelona/audiojornades.htm>
3. La participació canta, v. 0.2: <http://straddle3.net/participacio>
4. <http://repensarbonpastor.wordpress.com>
5. <http://valparaisoaulapermanente.wordpress.com>





El Archivo Móvil es un dispositivo que recoge multitud de materiales del conjunto de prácticas implicadas en TRANSDUCTORES. Es portátil, y facilita el transporte de los contenidos que el proyecto va continuamente produciendo y recopilando, permitiendo a cualquier colectivo, asociación, centro educativo, social o cultural, u otro tipo de entidades o agentes que lo soliciten, usarlo y trabajarlo, desplegándolo según sus necesidades.

El Archivo Móvil TRANSDUCTORES es también un dispositivo pedagógico, que debe ser activado por los agentes o colectivos que lo soliciten en itinerancia. El uso de este archivo debe venir siempre acompañado de acciones y trabajo pedagógico, de tal modo que funcione como un dispositivo transductor en las redes, contextos o espacios donde se presente.

El Archivo Móvil TRANSDUCTORES ha sido coproducido por el Centro José Guerrero y Aulabierta con el objetivo de multiplicar y dar continuidad al proyecto cultural *TRANSDUCTORES. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*.