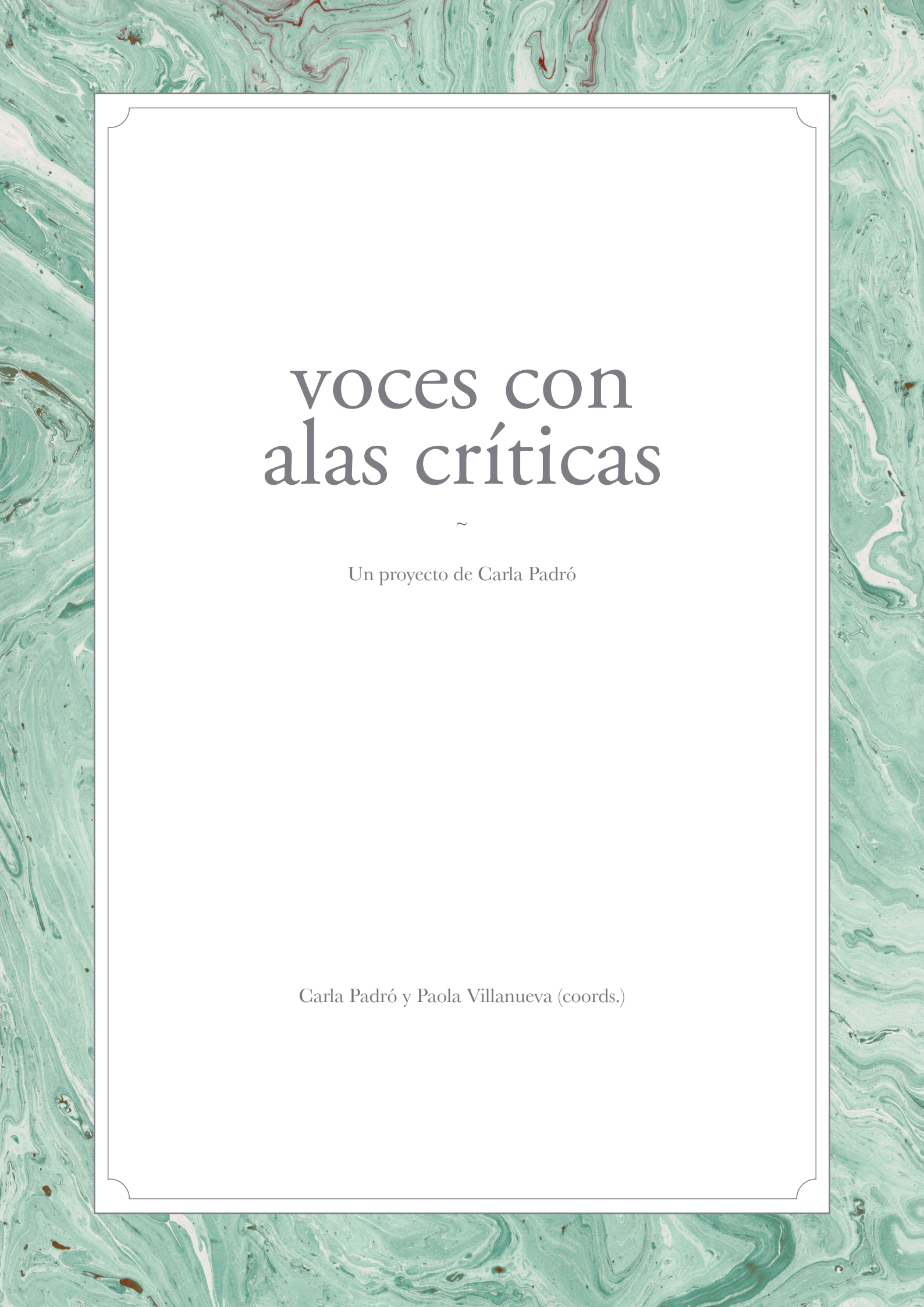




voces con alas críticas

~

Un proyecto de Carla Padró

Carla Padró y Paola Villanueva (coords.)

A todas las horas de dedicación que, a veces, nos han vuelto un poco impacientes, un poco perpetuas. A la ligereza que nos llega y, sobre todo, a los cambios por los que estamos pasando.

Introducción
CARLA PADRÓ Y PAOLA VILLANUEVA
p. 8

~

Desde la intersección: vivencias y reflexiones de una profesional
de la educación en museos
ENERITZ LÓPEZ
p. 14

~

Habitar el tercer paisaje
AMPARO MOROÑO
p. 24

~

Entrada (y) salida: visita autobiográfica de una educadora
de museos prematuramente "jubilada"
AMAIA URZAIN
p. 36

~

Del giro educativo como nueva máscara o de cómo me
re-vuelve el chocolate laxante de Žižek
IRENE AMENGUAL
p. 46

~

Las educadoras de museos: una profesión a ras del suelo
EVA ALCAIDE
p. 56

Educación, mediación cultural y variaciones

ARTAZIAK

p. 64

~

Una carta

LES SALONNIÈRES

p. 77

~

Mediación museística: reflexiones desde la práctica

KATIA MARTORELL

p. 80

~

Alas crítica-s

CARLA PADRÓ

p. 90

~

Bibliografía

p. 108

~

Sobre las autoras

p. 114



NATURALEZA MUERTA - 06.05.2014 - Barcelona

EXHUMACIÓN (1970-72)

25

Nómada...
hasta que ningún sitio, floreciendo
en la cárcel de tu boca, se convierte
en allí donde estás:
tú leíste la fábula
escrita en la mirada
del dado: (era la
palabra-meteoro, garabateada entre nosotros
por la luz, sin embargo al final
no teníamos pruebas, no
pudimos presentar
la piedra). El dado-con-el-dado
poseen ya tu nombre. Como quien dice,
dondequiera que estás,
contigo está el desierto. Como si,
vayas por donde vayas, el desierto
es nuevo,
va contigo.

PAUL AUSTER (2012). *Poesía completa*. Barcelona: Seix Barral, p. 81.

introducción

Texto *por Carla Padró y Paola Villanueva*

Los textos que presentamos en esta publicación surgen de un proceso de trabajo que se enmarca en el Proyecto Europeo Museum Mediators, un proyecto de investigación, formación y transferencia en el campo de la mediación museística basado en el trabajo colaborativo y en red de 5 países europeos (Portugal, Italia, España, Estonia y Dinamarca)¹. Este proceso de trabajo, de dos años de duración (2012-2014), ha consistido, en la fase de investigación, en recolectar diversas nociones de mediación museística a través de entrevistas abiertas y/o semi-estructuradas, de las cuales se han generado una serie de relatos basados en experiencias particulares, sobre contextos diferentes, en el ámbito de la educación en museos en el caso español. En ocasiones -Amaia, Amparo, Artaziak, Irene y Les Salonnieres-, estas entrevistas se generaron como estudios de caso grabadas en vídeo², y en otras -Eneritz, Eva y Katia-, consistieron en entrevistas escritas o registradas en audio, posteriormente transcritas.

Casi un año después de llevar a cabo estas entrevistas, y animadas por darle forma a todas las historias que se habían y estaban generando, volvimos a ponernos en contacto con las educadoras y les propusimos que escribieran un texto a partir de la misma; de esta manera, podrían ampliar sus referencias sobre aquellos consejos o conceptos que eran importantes para ellas.

La elección de las mujeres que forman parte de esta publicación no ha sido casual, sino que las he seleccionado (Carla) queriendo hacer un homenaje a algunas de las personas que han contribuido en este área y que representan una versión no convencional de la misma. Todas ellas

¹ Museum Mediators Europe. Lifelong Learning Programme. Transfer of Innovation, Multilateral Projects, Leonardo da Vinci. <http://museummediators.eu/>

² http://museummediators.eu/?page_id=463

- Photo diary -



A TRAIN TRAVEL - 18.02.2014 - Barcelona > Granollers

tienen formación más allá de la licenciatura y se han especializado en temas vinculados con los estudios de educación en museos y museologías, la educación artística, el género, el arte contemporáneo y las pedagogías postcríticas. Ayudadas por estas mujeres, hemos tratado de visibilizar otras posiciones y otras enseñanzas en el contexto museístico español.

Además de los textos propuestos por las educadoras, hemos incluido una serie de conceptos que fueron emergiendo durante estas entrevistas conversacionales y que, agrupados, configuran un posible abecedario que acompaña las voces de las mujeres. Este abecedario lo he construido (Carla) siempre rescatando palabras de las entrevistas y subrayando cómo hablaban y qué se escapaba en el discurso; un vocabulario que, a modo de pequeñas muestras, me parecía especialmente significativo cuando, en las primeras conversaciones, escuchaba los saberes y sabores de cada experiencia. Los fragmentos de este abecedario son, por tanto, extractos de mi cuaderno de viaje (Carla), y no fragmentos de las conversaciones mantenidas con las educadoras. El motivo por el que hemos decidido insertar este abecedario acompañando el texto de cada una es para permanecer fieles a un discurso dialógico que ha permeado todo nuestro proceso de trabajo, así como para resaltar las diferentes voces que, en distintos planos, trenzan las experiencias que dan sentido a esta publicación. Finalmente seleccioné (Carla) menos conceptos de los extraídos en un ejercicio de síntesis creativa.

Además, hemos añadido una serie de fotografías que he ido tomado (Paola) a lo largo de este recorrido. Así, éstas recogen tanto los desplazamientos y las estancias con algunas de las educadoras (Barcelona, Bilbao, Palma de Mallorca, Plasencia o San Sebastián), como, en algunas ocasiones, nuestros propios encuentros (Carla y Paola) en distintos cafés de Barcelona, donde hemos gestado esta publicación. En otras, estas fotografías actúan como instantáneas de mi vida cotidiana.

Por último, he seleccionado (Carla) una conjunto de poemas que en este momento me parecen relevantes. Estos poemas nos ayudan a agrupar, de una de las maneras posibles, los textos de Amaia, Amparo, Artaziak, Eneritz, Eva, Irene, Katia, Les Salonnieres y el mío propio, a la vez

que nos permiten presentarlos construyendo un nuevo plano de significado. Los poemas, junto al abecedario, las fotos o el texto que clausura este proyecto, se conciben como una de las voces que conforman el relato, invitando a la lectora a que se relacione con el mismo de la manera y orden que considere oportuno.

Esperamos que sea de vuestro interés y que encontréis en él motivos para la reflexión, cualquiera que sea la causa que os anime a ello.



- Photo diary -



GEOMETRÍAS - 06.03.2014 - Granollers

Guijas del fondo:
acaso se cimbrean
bajo aguas límpidas.

“Las piedrecillas del fondo de un arroyo, ¿se mueven o no? Tal vez su inestabilidad sea aparente, y les atribuimos movimiento a causa de que la corriente se mueve. Por otra parte, si alcanzamos a verlas es porque el agua está muy limpia. La perplejidad comporta intriga, pero no se resuelve”.

NATSUME SŌSEKI (2013). *Tintes del cielo*. Gijón: Satori Ediciones. Maestros del Haiku, Traducción y selección de textos de Fernando Rodríguez- Izquierdo y Gavala, p. 45.

desde la intersección: vivencias y re- flexiones de una profesional de la educación en museos

Texto *por Eneritz López*

Los educadores y educadoras deberían ser considerados profesionales reflexivos, tanto dentro de las estructuras de los museos, como en su proyección pública y no monitores, difusores o gestores de la información como a menudo son representados.

CARLA PADRÓ (2006: 57)

- Photo diary -



THE KING'S GARDEN - 07.05.2014 - Copenhagen

Últimamente responder a preguntas como “¿pero tú entonces de qué trabajas?”, “¿tus funciones en un museo cuáles son?” o “¿qué es exactamente lo que enseñas en tus clases?” se ha convertido en un ejercicio hartamente complicado. Mi situación laboral, a caballo entre el diseño y la ejecución de programas educativos en museos y exposiciones desde el ámbito empresarial, y la docencia universitaria en el campo de la educación artística, me hacen tener una visión panorámica -y seguramente distorsionada- de la ya de por sí indefinida y compleja labor de las educadoras de museos. Además, mi llegada a la práctica como tal ha sido un tanto peculiar. Tras haberme doctorado en educación artística y haber acumulado experiencia laboral como formadora e investigadora, las circunstancias me llevaron a la educación de salas en museos y exposiciones, al contacto diario con públicos de todas clases, al diseño voraz de distintos programas educativos y a la redacción y puesta en marcha de visitas, talleres y demás actividades convencionalmente asociadas a este trabajo. Todo ello, combinado con cometidos variados como realizar cursos de formación, escribir guías didácticas o compartir ponencias en seminarios y congresos, entre otras cosas, me ha ido forjando una conciencia de profesional versátil y flexible, de trabajadora cultural situada en la lucha hacia mejorar las condiciones laborales del sector desde una posición de precariedad que parece ser prácticamente endémica (Sánchez de Serdio y López, 2011).

Pero esto que relato no es una situación aislada ni particular. En general las profesionales de la educación en los museos somos gente fronteriza; tenemos un perfil híbrido, que nos sitúa en una extraña posición intermedia: no somos docentes, ni exactamente museólogas, ni tampoco monitoras socioculturales, ni artistas, ni guías turísticas... pero en la práctica debemos rescatar una parte de cada una de esas profesiones. De hecho, no es nuevo decir que la educación en museos es un ámbito laboral situado en los márgenes de las profesiones museológicas, y que por lo tanto, el establecimiento de vínculos y conexiones ha sido una cuestión intrínseca por razones de su propia legitimación y supervivencia.

Lo educativo en los museos suele ser visto como algo fundamental y marginal al mismo tiempo. A simple vista debería ser imposible, pero lo cierto es que muchos directores o gestores responsables de instituciones museísticas encabezan sus misiones aludiendo a la importancia de lo pedagógico, situándolo en el centro de sus discursos, cuando a la hora de presupuestar los departamentos de educación suelen ser los más débiles y sus profesionales los que trabajan en peores condiciones (López, 2012b: 36).

En definitiva, nuestro día a día requiere transitar entre saberes propios de distintas disciplinas y, de una forma bastante natural, nos apropiamos de estrategias y aproximaciones de otros ámbitos, interpretándolas y adaptándolas según nuestras necesidades, siendo por ello la transversalidad -tanto a nivel metodológico como conceptual- una de las principales características asociadas a nuestra labor. Además, no es raro que las educadoras nos quejemos de estar continuamente sobreocupadas y consecuentemente sin tiempo para reflexionar sobre nuestro trabajo (López y Alcaide, 2011a). Sin embargo, muchas de estas problemáticas tienen difícil solución debido a la invisibilidad del trabajo educativo en museos, considerado aún una “semiprofesión” (López y Alcaide, 2011b) y a la falsa creencia generalizada de que es un trabajo que se aprende meramente desde la repetición.

Por supuesto mi día a día implica muchas lecturas y una gran dosis de estudio, no sólo sobre arte, artistas y otros contenidos de los museos, sino también sobre estrategias educativas, formas de abordaje de nuevas prácticas artísticas y maneras de trabajar con distintos grupos. Al aludir esto reivindico que la profesión de la educadora de museos no es algo que pueda basarse solamente en la práctica, en el ensayo-error, en la experimentación diaria, sino que también implica estudio, búsqueda de referentes y reciclaje continuo, aspecto que desde las instituciones o empresas no siempre es comprendido y para el que no siempre se nos brinda el tiempo/espacio necesario (López, 2012a: 55).

Esta visión multidisciplinar de las educadoras de museos que estoy dibujando cobra especial relevancia en una labor tan indeterminada y cambiante como la nuestra, situada en una encrucijada, en una densa intersección de disciplinas, una especie de “tierra de nadie” que, sin embargo, puede ser muy favorable para trabajar. En este sentido, a mí me gusta pensar que esta interseccionalidad es algo muy positivo, ya que puede constituir una gran ventaja. Por ejemplo, si las educadoras de museos tenemos múltiples aficiones e intereses de lo más diversos, además de que solemos mantener ocupaciones paralelas y adquirimos bagajes académicos especializados, ¿por qué no trasladar todos estos saberes a nuestra práctica diaria como educadoras de museos?, ¿por qué no sacar a colación todos esos conocimientos acumulados para interconectarlos con el diseño o ejecución de actividades educativas?

En mi caso particular, puedo contaminar mis prácticas educativas con conocimientos sobre música o arte, puedo interconectarlas con mi afición por el cine o las series de televisión (de las cuales rescato la importancia de la narratividad), puedo trasladar a ellas lo que las teorías feministas me han enseñado en relación a la necesidad de visibilizar roles y estereotipos, o puedo entremezclarlas con mi habilidad para escribir y contar ficciones. ¡Imaginad la cantidad de saberes y aptitudes que acumulamos todas nosotras -aprendidos en nuestras facetas paralelas- que, de un modo u otro, podemos incorporar a nuestros proyectos! Lo cierto es que al final cada una saca las estrategias, las ideas, la inspiración, de lo que más conoce, lo que tiene más a mano, lo que más le interesa o apasiona, dando lugar precisamente a la variedad y el dinamismo tan característico de las metodologías educativas que se emplean en museos, a menudo tan difíciles de clasificar por su propia heterogeneidad.

Es evidente que hay muchos roles y funciones que las educadoras asumimos de forma habitual y en este sentido creo que es primordial tener claro que hacer educación no consiste sólo en organizar visitas para escolares sino que tiene que ver también con otros aspectos de la programación y el diseño de actividades, así como con otras competencias, como elaborar informes, redactar publicaciones, documentar, investigar,

evaluar, comunicar. De hecho, es importante tener presente que trabajar como educadora en un museo puede suponer encargarse de otros menesteres como diseñar elementos interpretativos, crear espacios didácticos en propias salas o establecer diálogos entre unas obras y otras (siendo lo que en muchos lugares se denomina “comisaria-educadora”), así como puede significar asumir otro tipo de roles vinculados a la gestión, valorándose especialmente la visión global, la pro actividad y la capacidad de innovar.

Esta elasticidad y polivalencia es la que veo reflejada en mi día a día, donde es necesario demostrar una gran capacidad de adaptación y rápida reacción ante situaciones nuevas (diseñar un proyecto para una exposición de arte, mientras se ejecuta un taller sobre arqueología y se escribe el guión de un juego interactivo, por ejemplo, puede ser una situación cotidiana), a la vez que una gran habilidad para desplegar estrategias recuperadas y recicladas de ámbitos ajenos al propio, ya sea el mundo del teatro, el de la literatura o la cultura visual popular. En realidad, en un contexto como el actual y teniendo en cuenta la complejidad del mundo del arte, sospecho que debe ser bastante sensato basarse en este tipo de estrategias metodológicas prestadas, mestizas, promiscuas, que nos conduzcan a interpretaciones múltiples, sorprendentes, situadas... huyendo de interpretaciones prefijadas y cerradas, que no resultan estimulantes ni significativas.

Las imágenes no caen del cielo, sino que son producidas en contextos -interaccionales, históricos, institucionales y discursivos, entre otros-. Las historias que vehiculan las imágenes y las narrativas visuales son, en definitiva, artefactos sociales que nos cuentan historias tanto sobre la sociedad y la cultura como sobre una persona y un grupo (...) Las imágenes no hablan por sí mismas, sino que (se) configuran en contextos que (se) nutren y producen significados que luego son completados, ampliados, transformados y revisados por las prácticas de visualidad (las miradas culturales) de los visualizadores (Hernández, 2010: 49).

Personalmente, desde que escuché al profesor Imanol Aguirre (2006) hablar de los educadores de arte como instigadores, enredadores, provocadores de interferencias y relaciones, me fascinó la idea de articular mi práctica perdiendo el miedo a cruzar unas ideas con otras, me animó a encontrar recursos en distintos ámbitos, a buscar inspiración en esferas alejadas de “la alta cultura”. Paralelamente, esto me incitó a priorizar en cada una de las actividades que realizo que cada cual pueda hablar desde sí y conectar lo que ya sabe con lo que está viendo, especialmente focalizando en que comprender las obras de arte consiste en reescribirlas, en conectarlas con nuestras propias experiencias, descartando la creencia de que analizar una obra de arte consiste en desvelar alguna supuesta verdad oculta en ella. De ahí también que uno de los puntos de anclaje de mi práctica educativa sea pensar que el arte y los museos se deben “usar” por parte de los públicos, es decir, que las educadoras debemos ofrecer herramientas, armar discursos o poner en marcha dispositivos -sean del tipo que sean- para que los visitantes puedan sentirse más bien usuarios, pudiendo relacionarse de modos significativos y de forma cómoda con los artefactos estéticos que tengan delante. Para lograr este objetivo, a menudo, buena parte de nuestro trabajo en educación con hechos artísticos se ha de basar en mostrar relaciones, hacer analogías, jugar, criticar, contar historias... Por ello, para una educadora de museos es importante estar al día en cuestiones de actualidad para poder establecer tales vínculos, mantener una actitud reflexiva y, además, saber trabajar con las imágenes, por ejemplo, conociendo mecanismos para construir relatos visuales, los cuales podrían ser muy útiles para profundizar en la construcción de significados grupales a partir de una obra artística.

Para que esto suceda es importante también que las instituciones permitan a sus visitantes hacer conexiones entre lo que están viendo y lo que ya saben, contribuyendo a que la labor de las educadoras adquiera todo su sentido. De este modo, creo que estaríamos más apoyadas y se podría lograr que en un museo o exposición nadie se sienta incapaz o tenga miedo a hablar ante cualquier tipo de artefacto estético, ya que sabrá que para interpretarlo podrá echar mano de cualquier bagaje, cualquier idea

o cualquier saber que tenga, basándose en que como espectador también juega un papel clave en la construcción de significados de una obra, pudiendo ser éstos diversos, múltiples... Y creo firmemente que es ahí donde nuestro trabajo como educadoras de arte -entendidas como productoras culturales- adquiere todo su sentido e importancia, consistiendo nuestra función en provocar ese tipo de procesos de construcción de conocimientos, que pueden tener lugar conversando sobre una imagen, realizando un taller de creación plástica, escuchando una canción o llevando a cabo una dinámica propia del mundo del espectáculo.

Basándome en mi experiencia, creo que es útil concebir que teoría y práctica van siempre de la mano en mi trabajo, potenciando mi papel intelectual y mi labor crítica. Esto trato de materializarlo en mi interés por publicar o compartir proyectos y experiencias a través de encuentros, redes sociales u otros medios a mi alcance, tratando de desarrollar una labor sistemática y concienzuda de indagación, reflexión y difusión, que visibilice y legitime la valía del trabajo realizado. Me parece que esta actitud de divulgación del conocimiento, crea sólidas comunidades de aprendizaje con otros profesionales del sector con quienes establecer vínculos. Quiero finalizar este relato comentando que en un mundo donde la incertidumbre, los cambios, la complejidad y la multiplicidad de relaciones son la norma, me parece fundamental construirse profesionalmente a partir de la elasticidad metodológica, la apertura mental, la actitud creativa y la predisposición a establecer nodos de relaciones. A nivel estratégico, es importante posicionarse en planteamientos que incluyan la problematización, la duda y la reflexión constante. En mi opinión esto es imprescindible para dar sentido a mi experiencia y generar conocimiento útil y significativo. Como resultado de estas estrategias, trato de mostrarme como una profesional creadora de conocimientos, interpretadora e intelectual transformadora (Giroux, 1990), con responsabilidad y agencia para desarrollar mis propios discursos. El cómo me vean desde fuera, es ya otra historia.



- Photo diary -



FRAMES - 05.06.2014 - Barcelona

“

INV- Investigación. Sería interesante que se investigaran las prácticas educativas en los museos, pues genera legitimidad en el área y comparte conocimiento con otros profesionales.

M- Los mediadores trabajan dentro de un equipo en contextos institucionales.

P- Polivalentes. Profesión polivalente.

T- Titulación. Para empezar a trabajar como mediador/educador no hace falta ningún tipo de circulación, no es exigida en ningún lugar.

”

habitar el tercer paisaje

Texto *por Amparo Morono*

Si dejamos de mirar el paisaje como si fuese el objeto de una industria podremos descubrir de repente una gran cantidad de espacios indecisos, desprovistos de función, a los que resulta difícil darles un nombre. Este conjunto no pertenece ni al dominio de la sombra ni al de la luz. Está situado en sus márgenes: en las orillas de los bosques, a lo largo de las carreteras y de los ríos, en los rincones más olvidados de la cultura, allí donde las máquinas no pueden llegar.

GILLES CLÉMENT (2007: 9)

DENTRO O FUERA DE LAS LINDES DEL MUSEO ~.

Hablar sobre mediación en museos a día de hoy es hablar de un cambio sustancial en la calidad de las prácticas, de profesionalización y teorización del área. De cierto reconocimiento también. Pero al mismo tiempo esta profesión está cada día más y más ligada a situaciones de conflicto, de confrontación, de precariedad. La educación en museos ha sufrido, en los últimos años, un recorrido paradójico en el Estado Español. El auge en la industria cultural de los años 90 y la proliferación de museos y centros de arte públicos con abultados presupuestos, trajo consigo la posibilidad de que la actividad educativa y de mediación fuera haciéndose un hueco, más o menos sólido, en estos espacios. Al mismo tiempo, el trabajo desde las universidades en relación a la educación artística y a la educación en museos fue enriqueciendo (y aún hoy lo hace) y fortaleciendo el campo; aportando estudios de enorme valía y formando a una generación de personas



TERCEROS PAISAJES - 12.06.2014 - Barcelona > Granollers

perfectamente preparadas para transformar los museos en verdaderos espacios de aprendizaje, crítica y cuestionamiento de las políticas culturales.

Pertenezco a una generación de educadoras de museos que hemos vivido el proceso de legitimación y profesionalización del sector y, al mismo tiempo, hemos asistido a su rápido declive y al inicio de lo que parece ser su proceso de desaparición. En los años en los que hemos trabajado como educadoras en diferentes museos de arte, nos hemos esforzado en pensar la mediación museística de otra forma; en introducir en los centros políticos de aprendizaje a largo plazo; dinámicas de trabajo colaborativo con comunidades; planteamientos de la museología crítica; nuevos enfoques pedagógicos... Y también en dignificar la profesión y reclamar para ella el estatus de trabajo intelectual y la estabilidad laboral que tenían otras áreas de trabajo dentro de estas instituciones.

Hace poco tiempo, mis compañeras del departamento de educación y yo fuimos despedidas del museo en el que trabajábamos por hacer una reclamación de derechos laborales. No es un caso aislado, y probablemente habríamos sido despedidas igualmente aun sin haber hecho ninguna reclamación. Los presupuestos de estos centros merman cada vez más y el ejercicio de ahorro y reducción del gasto está afectando en primer lugar a los departamentos de educación.

Ahora formo parte de un gran colectivo de educadoras de museos sin museo. Hemos perdido nuestro trabajo dentro de las instituciones en un momento histórico en el que éstas se están desmoronando por dentro. Los presupuestos públicos ya no son tan generosos con los museos de arte y, bajo la premisa de reducir gastos, sus departamentos de educación están desapareciendo. Nuestra profesión no existe tal y como la habíamos conocido hasta ahora y los escenarios (los museos) probablemente ya no vuelvan a ser el lugar en el que trabajar o al menos, no como lo habían sido hasta el momento.

Desde este lugar es desde donde escribo hoy sobre mediación museística. Escribo desde el cambio, desde la necesidad de pensar esta profesión de manera diferente. Desde la pregunta de si es posible ser una educadora de museos sin trabajar dentro de un museo, o de si es posible que los museos vuelvan a ser un lugar en el cual trabajar.

También hablo desde los aprendizajes adquiridos a lo largo de estos años. Desde los saberes acumulados, desde las preguntas abiertas y los conflictos sin resolver en relación a la mediación. Y también, cómo no, desde la fragilidad de intentar reorientar y reinventar este trabajo fuera de las instituciones que, hasta ahora, habían legitimado y financiado nuestro trabajo como mediadoras.

VIVIR EN CONFLICTO DENTRO DE LA INSTITUCIÓN: TRANSITAR TERRENOS ARADOS ~.

Desarrollar un trabajo educativo dentro de un museo es, en la mayoría de las situaciones, como intentar convencer a un agricultor dedicado, día tras día, a arar su campo para que todos los surcos queden perfectamente alineados, que deje que su campo se deje invadir por procesos vivos que escapen a su control, con el riesgo de que los surcos se vuelvan diferentes, caóticos y que acaben por generar otro tipo de producción o que no produzcan nada.

En la teoría, la función educativa ha sido desde su origen uno de los objetivos principales de los museos, siempre que entendamos que dar a conocer las obras de arte que albergan es un acto educativo en sí mismo. Pero los cambios en los “modos de hacer” de las prácticas educativas en museos han demostrado su capacidad para poner en cuestión los pilares fundamentales de los museos y de transformarlos. La experiencia de trabajo en museos ha estado cargada, para las educadoras, de un enorme conflicto en relación a las normas y la forma de funcionar de la institución. Hablar de las relaciones entre la educación y las instituciones a menudo es hablar de conflicto, en unos lenguajes donde son recurrentes las nociones de lucha, de confrontación, de desacuerdo. Estos puntos conflictivos residen en la dificultad de encajar ciertas formas de entender las pedagogías culturales en las lógicas de instituciones que funcionan con dinámicas de trabajo y objetivos muy alejados a lo educativo pero que, sin embargo, necesitan de la existencia de la actividad educativa para justificar su función pedagógica.

La tendencia general, al tratarse de una relación de poder en la que lo educativo está en una escala jerárquica inferior a la dirección de

los museos y subordinada a ésta, es que la institución intente modificar las prácticas y adaptarlas a sus necesidades, tiempos, estructuras, etc. Un intento de moldear y encasillar las experiencias educativas en periodos expositivos, en lenguajes mediáticos o en políticas populistas que convierten la mediación museística en una herramienta más de la institución para justificar su rol social en la sociedad, y suavizar su imagen elitista.

Pero las experiencias educativas están vivas, son orgánicas y están construidas por personas (incluidas las mediadoras) que las hacen suyas y son las que marcan los tiempos, los lenguajes y las formas, y es ahí donde nace el conflicto y las resistencias en ambas direcciones.

El nuevo lugar que ocupan las prácticas educativas en las políticas culturales es un espacio simbólico intermedio y difícil de gestionar en el día a día. Un lugar de negociaciones constantes entre las presiones institucionales (que reclaman visibilidad a los proyectos educativos para obtener créditos simbólicos) y nuestro lugar como agentes activos en los procesos de trabajo en los que participamos. Saber gestionar nuestro papel como educadoras en ese lugar intermedio a través del diálogo entre los diferentes agentes es uno de los retos que plantea la deriva educativa de los museos.

En este contexto, hemos intentado luchar contra la inercia de los museos por intentar obtener créditos simbólicos del trabajo educativo. Esto hace que la práctica, las prácticas del día a día, se vean modificadas y condicionadas en función de los intereses de la propia institución. Hemos aprendido que no es tan importante el trabajo silencioso, con las personas, como los términos en los que este trabajo se cuenta, los lenguajes con los que se cuenta, los lugares en los que se cuenta (los congresos, las ruedas de prensa, etc.). Esto hace que las educadoras nos hayamos tenido que colocar en un lugar en ocasiones beligerante contra la propia institución, en una especie de lucha, en la que las educadoras reclamamos constantemente terreno para lo pedagógico, al mismo tiempo que la institución se reclama lo pedagógico para sí misma.

Desde que hace unos años empezara a hablarse del llamado *giro educativo* de los museos y de la importancia de este cambio de rumbo para el ámbito de la cultura, no ha dejado de haber quienes, desde posiciones

menos *felices* y celebratorias, hayan advertido de los riesgos que esta nueva dirección en los intereses de los museos suponen tanto para la calidad de las prácticas como para su utilización como objetos de valor tanto simbólico como económico.

Por este motivo, las experiencias educativas que tienen lugar en instituciones culturales se ven insertas en procesos de capitalización de sus significados que las convierten en valores de uso en sí mismas y en sus diferentes contextos. Lo social, lo local, lo comunitario... se han ido convirtiendo en una apuesta segura para instituciones que cargan desde su origen con el peso del elitismo y la frivolidad. La educación se ve convertida en un valor añadido en las dinámicas de las industrias culturales.

Los beneficios simbólicos que supone trabajar con el contexto local o con *comunidades excluidas* tampoco son ajenos a las decisiones que marcan las políticas culturales, que incorporan poco a poco estas prácticas a sus discursos por una cuestión de imagen y como forma de justificar su propia existencia o las partidas presupuestarias que manejan. Lo educativo vende y sobre todo, justifica el gasto. Las ingentes partidas presupuestarias destinadas a las instituciones artísticas se tornan más justificables si el aura de lo pedagógico se inserta en sus discursos.

Pero estas encrucijadas son difíciles de abordar desde un análisis teórico. En la práctica educativa, cada situación, cada experiencia, dibuja un entramado de intereses, juegos de poder, negociaciones y resistencias que determinan los modos de actuar en cada caso. Estos factores también forman parte de las experiencias y deben tener una presencia tanto en sus procesos como en los relatos que se generen sobre ellas. La complejidad de articular una política educativa seria y responsable con su contexto y con los sujetos reside, en parte, en la capacidad de establecer un diálogo productivo entre las micro-experiencias educativas (proyectos, talleres...) y el macro-contexto político y económico en que se desarrollan.

Es fundamental incorporar esta complejidad a los propios procesos de trabajo, puesto que forma parte de ellos. Uno de los retos de las pedagogías críticas pasa por la noción de transformación, no sólo de los sujetos, sino también de las instituciones, discursos y políticas en las que están in-

mersas. Ser conscientes del valor simbólico que la educación supone para los museos nos desplaza hacia unas realidades en las que, más que nunca, hacer educación en una institución cultural se torna una cuestión política.

LOS TERCEROS PAISAJES: ESPACIOS DE POSIBILIDAD ~.

Uno de los aprendizajes más valiosos que hemos extraído de nuestro trabajo dentro de los museos de arte es que aquellas experiencias que logran conservar su espacio de libertad dentro de las instituciones son aquellas que no reciben demasiada atención por parte de éstas, porque no les resultan interesantes o rentables. Como mediadoras, hemos desarrollado una habilidad especial para trabajar en la invisibilidad, para intentar que las experiencias educativas pasen inadvertidas y no sean, en consecuencia, fagocitadas por los aparatos mediáticos institucionales para obtener réditos simbólicos de ellas. Este aprendizaje nos es muy útil hoy a la hora de pensar nuestro trabajo desde el afuera. La invisibilidad trae consigo la dificultad de habitar, como mediadoras, un tercer paisaje, un espacio que escape a las lógicas del capitalismo cultural. El “Manifiesto del Tercer paisaje” fue escrito por un paisajista francés, Gilles Clément, en el año 2004. Este libro no habla de museos ni del sistema del arte, y tampoco de pedagogías ni de mediación. Habla de lo que él denomina los terceros paisajes y los enuncia en términos de posibilidad, de espacios de posibilidad. Un tercer paisaje, para Clément es, por ejemplo, el espacio que queda entre un lugar sembrado de cereal y una carretera, entendiendo que tanto la carretera como el espacio sembrado son espacios que el ser humano ha hecho propios. Ha diseñado, utilizado y canalizado para darle una productividad económica. Entre uno y otro -entre la carretera y el campo de cereal- queda un espacio al cual el tractor o la máquina de arar no llegan y por lo tanto, queda abandonado por improductivo. Nuestra experiencia nos dice que cuando te despojas del término o de la noción de productividad, se abre un espacio de libertad inmenso porque en él, los procesos pueden darse sin un control o sin una direccionalidad por parte de poderes superiores.

El tercer paisaje es un espacio en el que reina el caos y la diversidad. Hay muchísimas especies porque no hay una persona que haya marcado cuál es la especie (plantas, animales) que debería habitarlo. Esto ocurre a menudo en los museos con las políticas relacionadas con los públicos y las programaciones y en función de la imagen que se pretenda dar.

Para nosotras, el tercer paisaje es resumen de muchas ideas que vamos juntando en relación a las pedagogías. Nuestra situación actual fuera de los museos y nuestra experiencia dentro de ellos en relación a lo invisible y a lo “no productivo” nos hace pensar que quizá era necesario buscar nuevos espacios para desarrollar nuestro trabajo. Espacios que no estén previamente diseñados desde las lógicas de la alta cultura o del capitalismo cultural. Espacios alejados de la industria de la cultura y del arte, de la cultura organizada o sistematizada. Habitar los terceros paisajes significa hacer el desplazamiento a la inversa: ir hacia. Un “ir hacia” siendo conscientes del riesgo de intrusismo que implica trabajar con una comunidad imponiendo, modificando o pretendiendo ejercer la tan nombrada “transformación social”.

LAS PEDAGOGÍAS DEL TERCER PAISAJE ~.

Este recorrido a la inversa requiere ejercitar otro tipo de pedagogías, otras formas de pensar y de entender las prácticas educativas en relación al arte y a la cultura y, principalmente, otra forma de pensarnos como mediadoras en estos nuevos escenarios. Habitar el tercer paisaje nos lleva a activar las pedagogías de la escucha, de la observación y del respeto. Nos lleva al “*estar en*” y al “*estar con*”. A pensar las pedagogías en sus contextos.

Habitar los *terceros paisajes* implica entender que no existen recetas que puedan aplicarse en cualquier lugar y con cualquier grupo de personas. Implica pensar cada experiencia desde su lugar, utilizando sin complejos las herramientas (las metodologías, los lenguajes, las dinámicas de trabajo) que cada grupo de personas negocia en una situación concreta.

Habitar los *terceros paisajes* implica respetar las formas de cultura y de relación con lo cultural que se dan en una comunidad y despojarnos del deseo de encajar las experiencias educativas en tendencias marcadas desde las políticas de la alta cultura o desde las corrientes académicas.

Habitar los *terceros paisajes* implica aprender a observar y a escuchar, esto es, a desplazarnos del rol de educadoras que poseen el control sobre los procesos y las claves para que éstos se desarrollen con *éxito*. En definitiva, unas pedagogías conscientes y situadas implican una negociación grupal de los modos de trabajar en cada caso en diálogo con el entorno en el que se ponen en práctica (un pueblo, una ciudad, un entorno natural, una institución, un colectivo...) y con las personas que lo habitan.

Hacer este recorrido a la inversa en *el afuera de los museos* es abandonar nuestro rol de peones que contribuyen con sus prácticas a labrar un campo previamente pensado y diseñado por otros para aprender a “ser” y “hacer” en otros lugares. Es abandonar el carácter utilitarista de nuestra profesión, que ha servido para llenar los museos de públicos “diversos y heterogéneos” y volver a aprender a ser mediadoras en otros contextos, en diálogo con ellos y dejándonos arrastrar por sus realidades y por sus modos de hacer y de ser.



“

AC- Alta cultura, organizada y sistematizada.

AC- Atraer a colectivos para que visiten el museo.

IN- Inercia, o cómo los museos de arte intentan obtener réditos simbólicos del trabajo educativo.

ZE- Zonas excluidas: pueblos, zonas rurales...

”

- Photo diary -



MIGDIA - 21.03.2014 - Barcelona

LA FAMA

La fama es la desgracia de quedarse sin secretos. Le cambia el paso a su dueño para que el espectador se cerciore de la solidez del terreno. La cabeza no ha de alzarse mucho, para que el cielo quede a la altura general. El espinazo hay que doblarlo un poco, para saludar a los transeúntes y a los pájaros que vuelan bajo. La mano izquierda, con un reloj que no sabe si es de oro o de platino, ha de hundirse en el bolsillo de un pantalón gris neutro, y la derecha ha de llevar un libro o un periódico que le ayude a controlar sus movimientos. El abrigo, azul marino... cualquier otro color levantaría murmullos. La fama, desnudez indefensa, ha de protegerse con ropa de las cámaras ocultas, que aun antes de disparar están repletas de fotografías. La fama empuja a la maledicencia a cometer un crimen moral que la ley no castiga. La fama es un castigo sin falta, que condena al que lo sufre a ponerse la máscara de estar contento y sonreír según se le pida, y a aguantar largo rato de pie con quien toque, aunque le repatee. La fama condena a frases vacuas. La fama es enemiga de la espontaneidad, de la inocencia y de la intuición, es vivir en la eterna distinción entre lo que se dice y lo que se debería decir. Hace de uno dos y los mete en una habitación sin ventanas: ¿Cuál de nosotros dos embauca al otro.. tú o yo? La fama es incompatible con el instinto... es una cárcel con muchas ventanas, bien iluminada y vigilada.

MAHMUD DARWIX (2013). *La huella de la mariposa*. Madrid, Buenos Aires, Valencia: Editorial Pre-Textos. Colección la Cruz del Sur. Traducción de Luz Gómez García, p.191.

entrada (y) salida: visita autobiográ- fica de una edu- cadora de museos prematuramente "jubilada"

Texto *por Amaia Urzain*

ENTRADA: ¿CÓMO LLEGO A SER EDUCADORA DE MUSEOS Y DÓNDE ESTOY HOY? ~.

En otoño de este curso, 2013-14, organicé un encuentro entre *mi* grupo de estudiantes del Grado de Educación Infantil y la artista bilbaína Mabi Revuelta¹. El objetivo principal de esta iniciativa² era que conociesen la trayectoria profesional y el proceso de trabajo de una artista (viva, mujer,

1 Mabi Revuelta (Bilbao, 1967). Sus proyectos recientes son "Abeceda" y "Play Time" en los cuales he colaborado.

2 Iniciativa que se desarrolla en 3º curso del Grado de Educación Infantil y Primaria en la materia: Bases de la Educación Artística, en Mondragón Unibertsitatea, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, donde actualmente formo parte del equipo interdisciplinar de docentes.



AFTER RAINING - 24.03.2014 - Barcelona

local, activa...). Un encuentro entre cuerpos presentes más que de “obras expuestas”. Un objetivo que rescato de mi época de educadora en museos, cuando los niños me preguntaban: “¿Esta obra es tuya?”, y me otorgaban ese doble papel de artista y educadora. Jugar este juego resultaba tan excitante como agotador, pero merecía la pena cada visita vivida a diferencia de la visita explicada. No cabe duda de que la experiencia es diferente cuando tienes a la autora frente a ti, a la autora de la obra o a la autora de la visita dispuesta a dialogar. Pero no sólo pesan los cuerpos, el contexto también pesa y por ese motivo quise que ese encuentro se celebrase en un espacio distinto al de la universidad y Mabi nos abrió las puertas de BilbaoArte³. Esta experiencia colmó todas mis expectativas. Primero gracias a la brillante exposición que Mabi hizo de dos de sus proyectos (“Abeceda” y “PlayTime”). Segundo con la espléndida visita del director, Juan Zapater, por las instalaciones. Tercero, las estudiantes quedaron impactadas por la labor de documentación, investigación y producción de la artista y les sorprendió descubrir el espacio; un espacio entre lo formativo y lo profesional (artistas en residencia), un espacio para la creación (plató, talleres de grabado, biblioteca, carpintería...) y un espacio expositivo (Mireya Martín Larumbe⁴)... Notaba cómo se abrían nuevas puertas en su imaginario artístico. Un estudiante que llegó tarde explicó que, preguntando por cómo podía llegar hasta BilbaoArte, el primer viandante le había enviado derecho al Guggenheim, que otros tantos no tenían ni idea de qué era eso y, tras no pocas vueltas, por suerte había aterrizado en Bilbao La Vieja. No obstante, su primera mirada me interrogaba: “¿Dónde nos has traído?”, y sentenciaba: “¡Nadie conoce este lugar!”. Lo cierto es, como nos explicó Juan Zapater, que BilbaoArte nació en 1998 un año después de la inauguración del Museo Guggenheim Bilbao, salvando las distancias casi como el PS1 al MoMA. BilbaoArte y el PS1 ocupan viejos edificios de antiguas escuelas que han sido adaptados a su nueva función y se ubican en barrios periféricos, mientras que el MoMA y el Guggenheim ocupan

3 BilbaoArte. Centro de producción artística. http://bilbaoarte.org/?page_id=54

4 Visitamos la exposición de Mireya Martín Larumbe “El otoño que tengo es el que he perdido”. 31-10-13 / 22-11-13.

un lugar privilegiado en el centro de la ciudad, siendo visita obligada para los turistas que llegan a New York o a Bilbao respectivamente. 1998 fue el año que me instalé en la ciudad para estudiar Bellas Artes. Museo, gentrificación, capital cultural, reconversión postindustrial, efecto Guggenheim, white cube, pedagogía crítica o visitante no eran parte de mi vocabulario por aquel entonces. Tenía 18 años, la formación que recibía en la facultad era de corte academicista y el epicentro de mi vida eran mis compañeras de piso, no el arte contemporáneo. Sentía cierta curiosidad por la educación y me veía más en el rol de maestra que en el de artista.

El azar quiso que una sustituta que vino a darnos clase a la facultad, nos hablase de las prácticas en el Guggenheim y sin pensarlo dos veces me animé a solicitarlas en 3º curso, siendo más frecuente buscar prácticas en *empresas* en último curso con la esperanza de *quedarte a trabajar, adquirir experiencia cualificada, hacer currículum y contactos*. Entre las posibles áreas para las prácticas (conservación, montaje, visitas generales...) opté por marcar únicamente la plaza en el Departamento de Educación dirigido a público infantil y de primaria: era mi oportunidad de acercarme a la educación formal a través de la no-formal, del ocio y del arte⁵. Tras una entrevista personal, hice tándem con una excelente compañera, Susana Fermín. Durante 4 meses realizamos visitas-taller con colegios de Educación Infantil, Primaria y los fines de semana con familias. Esos meses viví una euforia constante, me olvidé de las asignaturas en la universidad y me volqué en esta experiencia. Al finalizar, algo inesperado, el teléfono: ring-ring. Nos ofrecían seguir trabajando (por horas E.T.T.) en el departamento y ahí comencé lo que considero mi profesionalización.

(Y): ¿CÓMO PROFESIONALIZARSE EN UN CAMPO NO PROFESIONALIZADO? ~.

Este corto paréntesis resultó excitante, decisivo y volví muy motivada a la universidad. Deseaba continuar descubriendo la profesión de educadora de museos y no me bastaba con esa experiencia o con la intuición, quería saber más. ¿Sobre qué tenía que saber?, ¿sobre educación

⁵ Colecciones y exposiciones que abarcaban desde una colectiva de arte minimalista, una retrospectiva de Nam June Paik o los trajes de Giorgio Armani.

artística, pedagogía, arte contemporáneo? Y ¿dónde podía acudir? En el periodo de prácticas recibimos formaciones en torno a la institución y conocí las actividades “típicas” de la mediación en museos: visitas generales, familiares, escolares... el único programa que resultaba “novedoso” era el *Learning Through the Art*, importado en toda su dimensión del R. Solomon. Pude amortizar lo que aprendí sobre historia del arte en diferentes asignaturas pero la licenciatura de Bellas Artes no ofrecía ningún itinerario sobre Educación o Instituciones Museísticas donde se hablara y profundizara sobre estas temáticas (resulta paradójico sabiendo que muchos estudiantes acabamos siendo docentes). Afortunadamente, dos asignaturas optativas, Pedagogía y Didáctica de las Artes Plásticas con Rubén Arozena y Edurne Uría como docentes, me alentaron a seguir explorando un camino emergente en el País Vasco, mientras me señalaron algunos referentes a los que más tarde acudí. En concreto me indicaron el camino hacia el doctorado o el postgrado “Artes y Educación: un enfoque construccionista” en la *Universitat de Barcelona* como una posible vía de especialización. Pero hubo un paréntesis de cinco años entre la licenciatura y el máster. En este paréntesis combiné el trabajo continuo como educadora en el Museo Artium con *el rosario de cursos*, un collage de cursillos, una autoformación D.I.Y. o lo que podríamos denominar: una formación fragmentada.

Mi perfil en 2002.

Estudiante de Bellas Artes, bilingüe (euskera/castellano), prácticas en el Museo Guggenheim Bilbao con una posterior colaboración, trabajos temporales de verano en diferentes empresas y un gran interés por la educación artística.

Con este perfil me presenté en el Artium, queriendo formar parte del primer equipo de educadoras del DEAC (Departamento de Educación y Acción Cultural), y me cogieron. El centro estaba a punto de inaugurarse en el año 2002 y unas 20 educadoras fuimos convocadas para la primera reunión. Ahí pude ver que mi currículum era muy humilde en comparación con el resto de compañeras que contaban con una o dos licenciaturas, idiomas extranjeros, estudios de postgrado, una dilatada ex-

perencia laboral o eran reconocidas artistas. Mi principal ventaja era mi conformismo aderezado con la celebración de ser parte de un nuevo proyecto, no cuestionaba el salario ni el tipo de contratación y con 22 años recién cumplidos era la más joven del grupo. Creo que la juventud o la media de edad de un DEAC es un síntoma a tener en cuenta así como que la mayoría de nosotras éramos mujeres.

Un posible *perfil robot*.

Mujer, joven, universitaria, bilingüe o trilingüe, con formación y experiencia en el campo de las artes y/o la educación, creativa, con disponibilidad... además de otros “atributos femeninos como son: flexibilidad, cooperación, habilidad para trabajar en grupo y buenas habilidades sociales” (Dalton, 2001:113).

Creo que fue en este periodo donde fui tomando conciencia de la necesidad de profesionalización de las educadoras mientras tenía ocasión de observar y conocer por dentro el funcionamiento y la misión o discurso de diferentes DEAC. Mi trabajo consistía principalmente en la realización de visitas generales o visitas-taller, participé activamente en el programa escolar “A tu medida” o en el programa familiar “Mini Artium” y me asignaban algunas actividades especiales que se desarrollaban en navidades o verano. El trabajo diario y la variedad de públicos representó un entrenamiento muy nutritivo que compartía y analizaba con mis compañeras cómplices, con las que aprendía en y de la práctica.

Es cierto que los formatos y las sugerencias metodológicas (VTS, *Visual Thinking Strategies*; preguntas abiertas...) se nos transmitían desde los DEAC, determinando principalmente el tiempo de duración, el sector del público al que se dirige y preseleccionando un contenido del museo (colección permanente, arquitectura del edificio o exposición temporal). No obstante el diseño final, la selección de contenidos y la articulación de la metodología así como la actividad de talleres (sean manualidades o háganse performance) queda en manos de la educadora. Una educadora que tiene que decidir entre no salirse del marco rígido reproduciendo el discurso del comisario o desarrollar experiencias orgánicas con el público.

El compromiso con una misma ha de ser fuerte, ya que es fácil caer en las tentaciones y condiciones impuestas desde el museo, que te otorga libertad para que tú decidas o hagas pero sin remunerar o valorar ese esfuerzo.

Hacer, hacer, hacer... parece ser la principal actividad de las educadoras de museos. Según mi experiencia los registros o las evaluaciones que se hacen de las actividades están más orientadas al control y a medir el grado de satisfacción del público que al estudio y a la investigación de las mismas. Estas cuestiones también definen el perfil de la educadora, que es capaz de desarrollar un trabajo profesional en el campo pero sin posibilidades de transformar o alterar los formatos tradicionales que guían las prácticas actuales en los museos. Puedes ser una hacker en el sistema pero el sistema no se ve afectado. Otro aspecto a subrayar es la diferencia entre programa y proyecto. Mientras que los programas se desarrollan por personal colaborador habitual del DEAC, ocasionalmente se presentan proyectos externos que introducen perspectivas que alteran la monotonía del hacer, hacer, hacer. Yo definiendo el hacer, y el hacer bien, el hacer mucho, el seguir haciendo, el hacer con otras... mi perfil se enriqueció haciendo, pero depende de que el contexto garantice unas condiciones dignas para ello y que los proyectos sean parte de los programas para que no sean pirotecnia invitada de un día y que lo especial esté en esa cotidianidad del hacer.

SALIDA: ¿CÓMO DEJAS UNA PROFESIÓN QUE TE GUSTA Y CON LA QUE DISFRUTAS? ~.

En 2010 hice mi última visita en la sala *Kubo-Kutxa* de San Sebastián, un espacio y una experiencia que me deja un dulce recuerdo. Un recuerdo diferente por el trato y por la posición. Una posición profesional directa, negociada y sin intermediarios con un trato equivalente al resto de gremios profesionales que trabajan para la sala y que se citan al comienzo de cada catálogo reconociendo su participación en cada exposición. Este reconocimiento se me hacía extraño ya que los anteriores contextos a los que estaba acostumbrada no reflejaban la autoría públicamente y fijaban todas las condiciones de forma unilateral. Por otro lado, la perspectiva de mediación que puse en práctica también fue totalmente aceptada y es más venía a sustituir a una empresa que trabajaba de manera tan auto-

matizada como una audio-guía. Diseñaba estrategias que transgredían los formatos habituales y extrañaban la mirada de los visitantes, tales como dejarles elegir las obras para crear micro relatos alternativos a la narración curatorial oficial que luego contrastábamos o invitándoles a compartir su biografía evidenciando que todos somos expertos en algo. La dimensión de la sala también nos ayudaba a crear ese ambiente más acogedor que resulta reverencial y distante en el museo pensado como templo. Sí hubo algunas resistencias que añoraban las visitas guiadas tradicionales pero las respuestas en general eran que la visita les había sorprendido y que se sentían más implicados, en definitiva, coautores de una experiencia colectiva. Realicé estos experimentos tanto con público adulto como con niños, negociando siempre sus preferencias pero invitándoles a reflexionar sobre su papel como espectadores. Hablando de espectadores, es una sala de acceso gratuito en el paseo de la Zurriola de considerable afluencia y donde lo habitual es recorrerla solamente con la mediación que puedan aportar las cartelas de las paredes. La asistencia de grupos es puntual y esto reduce la posibilidad de mantener un nivel de trabajo estable, por lo que volvemos a tener que simultanear esta actividad con otras en diferentes instituciones para completar el salario de una jornada completa.

Pese a poder desarrollar un proyecto propio, desempeñar una profesión para la que te has formado y con la que sigues disfrutando y la vives apasionadamente, las oportunidades del mercado son escasas y precarias. Es por esta precariedad y por la falta de oferta por la que decidí “jubilar-me” anticipadamente, quizá en el momento que en mejor “forma” me encontraba. Aquí también hay un techo de cristal, un cristal que quizá podamos perforar y legitimar con una formación oficial que regule esta profesión que sigue sin tener una consideración profesional administrativamente y nos vuelve vulnerables ante la oferta, o lo tomas o lo dejas. No he renunciado del todo a seguir vinculada a la educación en museos pese a las dificultades y colaboro con mi experiencia cuando tengo ocasión, recientemente diseñando junto a María Acaso el proyecto “VACA” para el Centro Huarte en Navarra, participando en Congresos⁶ o colaborando con este proyecto de investigación.

6 II Congreso Internacional “Los museos en la educación: De la acción a la reflexión” celebrado del 21 al 23 de noviembre del 2012 en el Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid.

Cuando empecé a trabajar en la universidad me sentía contenta pero sentía que había dejado “la profesión de mi vida”. Este sentimiento se apacigua cuando observo el panorama actual, que en vez de mejorar está empeorando con los recortes. No quiere decir que no sufra por mis colegas porque creo en esta profesión.

Las condiciones y la oferta han empeorado en esta década, desaparecen programas que se distinguían por ir más allá de la excursión al museo (“A tu medida” – Artium) y aparecen nuevos espacios que en mi opinión funcionan más como escaparate que como actividad educativa (“El córner del arte” - Guggenheim Bilbao). ¿Qué o quién define la calidad en la mediación museística? Los visitantes tienen pocas probabilidades de volver a coincidir con una educadora pero muchas posibilidades de que sea una educadora novel la que les atienda en su próxima visita. Me preocupa ser mercancía que se renueva igual que se renuevan las baldas de un supermercado, una mercancía que se presenta sofisticada ante el público pero que en realidad el museo no da ningún valor. Poner en valor no obstante no parece ser tarea fácil como tampoco es fácil dejar “la profesión de tu vida”. Busquemos la salida a esta situación para poder recuperar la ilusión y la esperanza.



“

A- Aparcar los formatos tradicionales si no es que se transforman en otra cosa. Ya no puede ser esto de que yo-soy-la-enciclopedia y tú-eres-un-ignorante porque estamos en la era Internet.

C- Chantaje. El sistema funciona así: te comentan que hay un concurso público y que si os queréis presentar porque ya no entráis como personal autónomo, pasasteis el cupo de horas legales, pues os podéis presentar como empresa.

C- Criada.

D- Documentación. Documentar no es describir las actividades. Describir las actividades es una tortura y un montón de papel. Se podría documentar con formatos visuales, con formatos narrativos o que los mismos visitantes ayudaran a su desarrollo.

G- Gloria del público y propina del público.

P- Permiso a tu superior.

P- Presuponer.

P- Puppy. Cambio de flores. Se cambian las flores dos veces al año. Se hacen Talleres Puppy donde los niños y las niñas pegan flores a un poliespan, mientras el jardinero cambia las flores de la escultura de Jeff Koons.

T- Tiempo limitado para explicar la obra.

VIP- “Y usted para ser tan joven, ¿Por qué habla tan bien?”. Una pareja de adultos: un inversor y una coleccionista en una visita VIP.

”

del giro educativo como nueva más- cara o de cómo me re-vuelve el chocolate laxante de Žižek

Texto por Irene Amengual

Me han invitado a escribir un pequeño texto donde rescate algunas de las ideas surgidas en la entrevista o el video que me hicieron para el proyecto *Museum Mediators*, y en las que quiera extenderme. En el video, narré cinco historias basadas en hechos reales para dar cuenta de las pedagogías residuales en las que me veo implicada en mi práctica diaria como educadora de museos. La última de esas historias se llamaba *Esquizoeducator*, referenciando el término de Deleuze y Guattari (1997); en ella intentaba hacer visible nuestra condición fragmentaria y múltiple, a veces incluso punzantemente contradictoria. Al final de la historia, valoraba esa condición “esquizo” como un baile de máscaras y hacía un paralelismo con un



OLD GREENHOUSE - 25.05.2014 - El Prat de Llobregat, Barcelona

proyecto que los artistas Laurie Jo Reynolds y Scott Mac Farland habían realizado en un instituto donde antiguamente se había torturado a afro-americanos para conseguir falsas confesiones. Artistas y estudiantes exploraron la historia del lugar y temas como la tortura, el uso de máscaras, así como los roles del verdugo y del torturado. En el video, terminaba la historia diciendo que las educadoras de museos deberíamos hacer algo similar: escudriñar la historia de las instituciones en las que trabajamos para entender mejor cuáles son las máscaras que nos ponemos y nuestro modo de posicionarnos. De hecho, bajo este prisma, las historias anteriores del video bien podrían interpretarse como máscaras o roles que adopto como educadora... La cuarta historia reflejaba la dificultad de trabajar colaborativamente con las comunidades, ya desde el nivel básico de negociación con los representantes de los colectivos. Cuando esto sucede, fingimos “como si” trabajásemos juntos, aunque a veces los proyectos pedagógicos que elaboramos son más bien fruto de un diálogo de besugos. En este texto quiero seguir trabajando sobre la intuición que me despertó el proyecto de Laurie Jo Reynolds y Scott Mac Farland y abordaré la máscara del “como si” respecto del trabajo con públicos, en una dimensión más amplia, algo que ya empecé a esbozar en la entrevista que me hizo Carla.

Dije en la entrevista que tradicionalmente los visitantes de museos han sido concebidos como sujetos pasivos, meros consumidores de algo ya dispuesto. Le comentaba a Carla que cada vez somos más los que concebimos al visitante de otra manera, como alguien con capacidad de decisión y de generar respuestas a lo que la institución le propone. Cada vez somos más los que pensamos en nuestra labor de trabajo con públicos como algo que tiene que ver con la creación de estrategias de intercambio más que con el transvase de información. Aun así... Las palabras son ambiguas, sus significados laxos... ¿Cuántas distintas prácticas pueden cobijarse en un solo discurso? Al interrogar el posicionamiento de nuestras instituciones culturales respecto al trabajo con sus públicos valdría la pena dejar de preguntarles y centrarse en observar sus prácticas (tanto las visibles como las que no son tan evidentes). A menudo, donde está el límite de lo permitido es donde se desmorona el discurso; que no nos reciten determinados

términos, sino que nos digan hasta qué punto es permeable su estructura.

En Reino Unido hace ya tiempo que se trabaja por tener unas instituciones culturales más porosas, y la manera de concebirlas ha tenido su evolución. Caroline Lang, John Reeve y Vicky Woollard (2006) subrayan el esfuerzo que el gobierno británico hizo en los años 90 por impulsar a los museos a trabajar por la educación, la accesibilidad y la inclusión social. En el documento *Centres for Social Change: Museums, Galleries and Archives for All: Policy Guidance on Social Inclusion* (2000) se establecieron como estrategias clave de los museos para encarar la exclusión social: a) la realización de programas fuera del museo y en colaboración con organizaciones locales, b) la organización de consultorías con gente con riesgo de exclusión social, y c) el fomento de colecciones y exposiciones que reflejen la diversidad social y cultural de las audiencias actuales y potenciales del museo.

En lo que se refiere a la última vía, Sandell (2007) observa que aún queda mucho trabajo por hacer. Y es que a pesar de las numerosas críticas lanzadas al modo en que los museos han representado injustamente a otras culturas, éstas se han realizado en su mayoría desde el punto de vista de los procesos de “producción” de las exposiciones, en lugar de hacerse desde la perspectiva de los procesos de “consumo”; las audiencias se entienden demasiado a menudo como recipientes pasivos de contenido. Sandell defiende que los museos deberían ser un lugar para “(re) enmarcar, activar e informar conversaciones sociales sobre la diferencia” (Sandell, 2007: 4). Algunos ya han apuntado el cambio que este autor demanda. Amalia Mesa-Bains (1992) explica que, al principio, trabajar con comunidades era “educarlas”, pero que hemos evolucionado de un modelo educativo basado en las colecciones y las exposiciones, a otro más orientado en las necesidades de las comunidades en un sentido más amplio y en el que se entiende que “poder” es la habilidad de auto definirnos a nosotros mismos. Y si pretendemos equilibrar relaciones de poder entre las instituciones culturales y sus gentes, para hacer el museo más inclusivo, cuestiones tales como la toma de decisiones, la autoridad curatorial y las distinciones entre saber experto y no experto, las cuales median en los intercambios entre ambas partes, necesitan ser reformuladas.

En el pasado, la autoridad curatorial, el conocimiento experto y el juicio profesional han sido los motores del museo; hoy el rol motor es compartido con... educadoras, personal de marketing y agentes del trabajo con comunidades... (Hooper-Greenhil, citada en Reeve, 2006: 184).

Existen instituciones culturales en Reino Unido donde los equipos educativos trabajan de manera horizontal con los demás departamentos y donde se realizan proyectos de comisariado contando con la participación de comunidades desde el principio, haciéndolas formar parte del corazón de la institución. Aunque no es oro todo lo que reluce y estas prácticas tienen, por supuesto, sus impurezas y trampas, el panorama español queda aún bastante lejos de este escenario. Hemos visto cómo algunos de los museos que más se jactaban de haber adoptado el llamado “giro educativo”, incluso organizando congresos en torno al tema, han terminado adoptando políticas laborales denigrantes y desestructuradoras para sus trabajadoras de la educación. Y es que nuestras instituciones han estado siempre plagadas de contradicciones.

Ya cuando la corriente de la nueva museología, ésta fue criticada ampliamente por autoras como Carla Padró (2006) o Lisa Roberts (1997), quienes señalan la contradicción inherente en el hecho de que convivan un modelo sensacionalista, sustentado en el número de visitantes que se atraen, mientras que se sigue promoviendo un discurso académico y hegemónico de los contenidos del museo. Esta paradoja también ha sido señalada por Díaz Balerdi:

El museo trasmuta su naturaleza en función del monumento. Si antes era un depósito de objetos patrimoniales, ahora se convierte en una institución mixta donde deben convivir la preocupación conservacionista y sus alientos didácticos con su caracterización como espacio para el espectáculo y el tiempo libre (Díaz Balerdi, 2008: 152).

Ahora, en la nueva era del giro educativo, cuando se supone que las necesidades y los intereses de los distintos públicos de los museos y el trabajo a fuego lento con las comunidades han pasado a ser prioritarios,

las contradicciones adoptan nuevas formas. A quienes nos dedicamos a trabajar con públicos se nos dice que debemos generar recursos de mediación para activar a los visitantes y hacer “vivo” el espacio expositivo; en cambio, normalmente ningún recurso puede hacerse visible en las salas de los comisarios. Se nos instiga a ir más allá de la generación de programas como visitas y talleres para crear espacios educativos; en cambio, estos espacios de “interacción” se conciben casi siempre como anexos aparte a complementar los espacios principales, que siguen siendo intocables. El discurso de la importancia de fomentar los públicos del museo es fuerte, pero se empequeñece cuando se topa con la potente imaginería del cubo blanco (O’Doherty, 1999), tan supuestamente demandada por los turistas. El “sí pero no” es permeable incluso en las estructuras de trabajo interdepartamentales, donde a menudo encontramos departamentos de educación (o como se les quiera llamar) metidos en proyectos transversales pero a los que la información siempre llega tarde. Y es que no es casual que los cursos de formación que se promueven suelen ser de comisariado educativo y no al revés. Y así, nos vemos sumergidos en ese indefinido-(r) “como sí”.

La situación recuerda a lo que Zizek (2004) denomina la lógica posmoderna del chocolate laxante. Según este autor, estamos sumergidos en un mundo paradójico que nos permite obtener cualquier producto que deseemos sin sus propiedades malignas o perniciosas: el café descafeinado, la cerveza sin alcohol, la Coca-Cola sin cafeína, etc. Esta contradicción no sólo opera en el plano de las propiedades de los productos que consumimos sino también en cuestiones de tipo ético y político. Por ejemplo, cuando determinadas marcas se promocionan mediante causas benéficas ocultando la explotación a la que someten a sus empleados. Como expone Zizek, la lógica del chocolate laxante impregna el panorama ideológico actual de manera amplia:

La estructura del “chocolate laxante”, un producto que contiene al agente de su propia contención, puede discernirse a lo largo del paisaje ideológico de hoy. Hay dos temas que determinan la actitud tolerante liberal de hoy hacia Otros: el respeto de la Otredad, la franqueza hacia ella, y el miedo obsesivo al acoso, a la intrusión - para abreviar, el Otro está bien

en la medida en que su presencia no sea intrusa, en la medida en que el Otro no sea realmente Otro... Esto es lo que está emergiendo cada vez más como los “derechos humanos”, centrales en la sociedad del capitalismo tardío: *el derecho a no ser acosado*, es decir, el derecho a mantenerse a una distancia segura de los otros (Žizek, 2004).

Parece que el tan recurrentemente adoptado “giro educativo” es el nuevo chocolate laxante del ámbito cultural. Queremos que el museo incluya al Otro –sus públicos-, pero, a menudo, la institución aún tiene miedo de verse afectada más allá de lo superficial.



“

A- Abrir puertas en función de las agendas de varios colectivos.

C- Los cambios siempre son pequeñitos, pero poderosos. En eso creemos.

F- Flaqueza. No todo el mundo quiere hablar de las flaquezas porque es demasiado complejo.

G- Generar número de visitantes.

INS- La institución quiere controlar los discursos que se generan y sobre todo los tuyos, lo que produce un nivel elevado de conflicto.

M- Mimar mucho pensando lo que hacemos. Pensar el sentido del proyecto y desarrollar proyectos personalizados.

SFE- Sin Financiación Externa. Si no hay financiación externa somos los que somos y lo que somos.

”

- Photo diary -



WELCOMING THE DAY - 15.03.2014 - Barcelona

EL LAVADO

Las sosegadas explosiones sobre las rocas,
los líquenes,
crecen extendiéndose en grises conmociones concéntricas.
Se han organizado
para coincidir con los anillos en torno a la luna,
aunque en nuestras memorias no han cambiado.

Desde que sabemos que los cielos nos atenderán
durante tanto tiempo,
has sido, amada amiga,
precipitada y pragmática;
y mira lo que ocurre. Para el tiempo
nada es si no es adaptable.

Las estrellas fugaces ¿han acudido
en brillante formación a tus negros cabellos negros,
tan lacios, tan temprano?
-Ven, déjame lavártelos
en esta gran palangana de latón
batida y clara como la luna.

ELIZABETH BISHOP (2008). *Obra poética*. Montblanch (Tarragona): Ediciones Igitur. Estudio preliminar y traducción de D. Sam Abrams y Joan Margarit, p. 173.

las educadoras de museos: una profesión a ras del suelo

Texto *por Eva Alcaide*

... y no, no soy guía ni monitora. Soy educadora...

(UNA EDUCADORA DE MUSEOS CUALQUIERA QUE NO ES NI GUÍA NI MONITORIA)

Desde hace varios años comparto con otras educadoras de museos nuestros comienzos en la educación. Todas tenemos más o menos el mismo punto de partida. Es curioso. Nadie quiso ser desde el principio educadora de museos. ¿Cómo puede elegir alguien una profesión, como ésta, cuando aun hoy en día el grueso de la gente no sabe de qué va tu trabajo? ¿Cómo puede alguien elegir una profesión, como ésta, si aun hoy en día la gente se refiere a ti como guía o monitora?

Todos los comienzos son inciertos. Eso todo el mundo ya lo sabe. No es noticia. Pero nadie dice que la incertidumbre forma parte del desarrollo continuo de nuestra profesión en casi todos los ámbitos:

Económico, situación, perfil, valoración y prestigio laboral. Y esto se debe principalmente a que nuestra profesión, en detrimento de otras,



BEAUTY IN RUBBISH - 03.04.2014 - Barcelona

aparece generalmente deslavada, como poco importante y sobre todo como una profesión de paso.

Ésta es una profesión en la que estás continuamente en tierra de nadie, en un espacio fronterizo, en un mar revuelto o en una isla medio desierta. En un lugar donde para sobrevivir tienes que generar tus propias redes para salir a flote y de forma constante. Nunca debes bajar la guardia ni dejar de estar en alerta. La inestabilidad forma parte de tu día a día. Es como una situación al límite. De forma paradójica a todos les importa la educación pero vista y asumida desde fuera no desde dentro, no desde donde está el trabajo de acción, porque eso supondría analizar las problemáticas y las resistencias a las que este campo y sus profesionales estamos sometidas diariamente. Y eso no es fácil. A nadie le gusta ver la cara más amarga de la situación real. Y esto no es simplemente un dicho, es un hecho tal cual o al menos en mi caso.

Lo cierto es que hoy más que nunca me pregunto cómo comencé y por qué. Pero minutos después pienso que eso ya no importa. Lo que realmente trasciende es la situación actual de la profesión y su deriva aún no cartografiada por lo tanto imprecisa. Me importan sus dificultades de acceso y luego de mantenimiento y sobre todo me importa su no visibilidad. Me sacude todos los días el hecho impositivo del cómo somos, del cómo hacemos nuestro trabajo y del cómo somos vistas. Es decir, cómo desde las instituciones se genera que tu trabajo sea no visible y, sobre todo, me preocupa el cómo son recibidas tus experiencias educativas en quien participa de ellas, curtida como estoy en años de estudio, bibliotecas, manuales, autores, métodos, cursos y conferencias.

Supongo que no es fácil hablar de una misma. Tampoco lo es hablar del trabajo con el que una ocupa su tiempo y del que tiene que (sobre) vivir. O al menos de un trabajo para que el que una lleva formándose más de una década y el que evidentemente no puede separar de sus experiencias vivenciales.

Puede que al lector este texto le resulte caótico. No es para menos. Y probablemente piense que ésa sea una de mis ideas con el mismo. Lo es. Muy acorde con los tiempos. ¿Acaso no es menos caótica la profesión

(des)de la cual quiero hablar? Sólo quien está dentro sabe cuáles pueden ser algunos de mis anhelos. El resto, tal vez, lo verá como algo más sobre lo que poder reivindicar pero siempre desde posiciones alejadas a la práctica y al desempeño de mi puesto.

Hablo resituada críticamente desde la frustración, desde el trauma y desde la precariedad usando para ello un texto que tenga un lenguaje crítico, mis palabras, que lleve mi voz y mi posición como educadora, como activista feminista, como ciudadana, como amiga, como compañera y camarada y, sobre todo, como una precaria. Una precaria, sí; pero empoderada. Una precaria que hace uso de su posición subordinada para revertirlo, de su posición marginada sabiendo cuáles son las estrategias de esas opresiones. Unas opresiones que nos hacen fuertes si sabemos cómo inciden en nuestro día a día, en nuestro trabajo. Si sabemos ubicarlas dentro de las relaciones de poder, en cómo se generan, en cómo son construidas y en cómo nos afectan, tendremos mucho camino recorrido.

Pero también hablo situada en el desempeño, en la esperanza, en el esfuerzo, en la lucha constante y en la idea ambiciosa de generar pequeños espacios para el aprendizaje significativo, para compartir historias, para ayudar a pensar que para cada problema hay más de una salida y muchas maneras de resolver las situaciones. Trabajo con la ilusión de ampliar experiencias y pensar que otros mundos son posibles y que nuestras vidas pueden transformarse a cada minuto si nosotros queremos que esto sea así. Si ubico mi praxis he de hacerlo en los departamentos de educación de algunos museos y salas de exposiciones. Esos departamentos siguen siendo la oveja negra dentro del organigrama. Y no sería peyorativo porque la oveja negra sea diferente, sino más bien porque no deberían de estar supeditados a otros departamentos y las educadoras deberíamos ser profesionales competentes dentro del mismo. Pero no lo somos. Y no lo somos porque desarrollarnos intelectualmente requiere un sobreesfuerzo extraordinario que no todos están dispuestos a aceptar y porque no existe un gremio constituido de educadoras de museos en el que hacer visibles las carencias para fortalecernos como comunidad.

Como por lo general se considera lo didáctico como un segundo paso en el servicio que presta el museo a la sociedad, el departamento dedicado a tales labores siempre es deficitario en cuanto a trabajadores especializados. Se recurre, en mayor medida que en otros departamentos, a mano de obra en formación o en prácticas, y se adjudican, además, a ese personal responsabilidades directamente relacionadas con la atención al público (Díaz Balerdi, 2008: 144-145).

Está bastante extendida, además, la falsa creencia de que a ser educadora de museos se aprende sólo desde la experiencia, desde la propia práctica, lo que resta peso a nuestras reivindicaciones laborales. Sin embargo, nosotras somos conscientes de que nuestra profesión no puede ser sólo aprendida desde la práctica. O la tan manida falacia que para ser educadora de museos sólo puedes provenir del campo de la historia del arte, una titulación que no incluye ninguna materia de pedagogía, ni de psicología, ni de educación, restringiendo así un amplio espectro de profesiones sensibles desde las que acceder a este campo para enriquecer nuestro trabajo.

Mi trabajo es valioso. Las educadoras han jugado un papel imprescindible en los museos haciendo que éstos sean más sensibles a los intereses y necesidades de los públicos, siendo además las encargadas de interpretar las colecciones, permitiendo además que los visitantes aporten sus miradas (Roberts, 1997).

A lo largo de todos los años que llevo en esta profesión he observado que en la escuela formal sólo se aprenden certezas. Jugar con las incertidumbres, la frustración, lo contingente, lo que está fuera de la norma, la creatividad y la imaginación son una constante en mis desafíos educativos. Y es muy costoso. En la escuela formal no hay lugar para las ambigüedades. Romper con estas barreras y otras resistencias de calado profundo es parte de mi trabajo diario. Trato de dotar de las herramientas necesarias para construir significados ante hechos artísticos generando así nuevas narratividades que nos alejen de lo hegemónico y de lo universal.

No creo en los discursos afirmativos ni en la neutralidad de las intenciones. Y eso que en nuestra sociedad de consumo todo parece indicar-

nos que no hay nada a-problemático. Además, al parecer, otros ya piensan por nosotros y esto evidentemente se recoge también en la educación. Por ello considero que todo debe ser analizado de una forma crítica para hacernos pensadores y responsables de ideas propias que compartir con los demás. Que nuestros alumnos sean ciudadanos autónomos con mentes creativas y críticas es el esfuerzo sobrehumano que realizo de forma transversal en mi trabajo.

Todo importa, todo vale, todo lo que puede ser aprendido puede desaprenderse y volver a empezar. En muchas ocasiones nuestro trabajo queda sólo reducido a la ejecución, de ahí que muchos piensen que somos guías o monitoras, como nos recuerda Padró (2005), las educadoras de museos son consideradas profesionales funcionales, a veces dedicadas al hacer, otras conocedoras de estrategias para la formación y la psicología, el marketing y las relaciones públicas. Pero insisto: nuestro trabajo es mucho más que eso. Algunas como yo somos privilegiadas ya que somos pensadoras, diseñadoras, y contadoras de historias, e implementamos nuestros propios programas.

Hay aspectos de mi trabajo que considero muy positivos:

Por un lado la honestidad de enseñar formas diferentes de pensar, de despertar el deseo de aprender y de generar conocimiento. Por otra parte, el trabajo continuado y el proceso de formación en el que me veo inmersa por iniciativa propia para intentar estar siempre a la altura de las circunstancias que rodean mi trabajo y mis intereses. Aunque todo esto a veces sea parte de mi sueño, de mis ganas de superación y, sobre todo, de mi instinto de supervivencia en un campo como éste donde la motivación y las ganas de trabajar pueden ser castradas continuamente (López y Alcaide, 2011: 7).

El hecho de ser una trabajadora autónoma y no personal contratado contiene aspectos muy positivos pero otros no tanto. Una de las partes positivas es que puedo trabajar para diversos clientes haciendo que mi trabajo sea heterogéneo. Pero, por otro lado, no tengo ni los mismos derechos ni privilegios en los que te posicionas con un contrato laboral. Este hecho

dificulta nuestro perfil colocándonos en esa tierra de nadie. Lamento que no exista una conciencia exterior a las educadoras de museos que aporte relevancia de nuestro trabajo y además, nosotras como grupo, aún no hemos generado una política de contratación que nos consolide como una comunidad de trabajadoras intelectuales.

Desde hace tan solo unos años no suelo asistir a cursos ni a conferencias sobre educación artística. Esto trae bastante sorpresa a mis propios colegas de profesión. La razón es muy sencilla. Huyo de ese revestimiento de romanticismo con el que suelen impregnar nuestra labor educativa haciendo a muchos creer que en el campo de la educación en museos se están haciendo las cosas muy bien, sin ninguna fisura y sin ninguna reflexión autocrítica. A veces desde las instituciones se genera una visión aproblemática de nuestro trabajo y a nadie le interesa contar sus resistencias y sus miedos. Parece que cuando se habla de educación todo son florituras, armonías y buen rollo. A todas nos tienen que gustar los niños pequeños y colaborar de forma amable y siempre sonrientes con todos los públicos, de ahí que seamos educadoras, y nos vinculan a todas -porque es una profesión altamente feminizada- con los arquetipos femeninos del cuidado, el respeto, la admiración absoluta, la ternura y el cariño, el esmero y la dedicación. Yo me alejo de este perfil, desde posicionamientos feministas, críticos y reflexivos. Una no puede ser educadora si no está resituada políticamente y en constante transformación de su posición alejándose con ello desde posiciones *buen rollistas* y afirmativas.

Termino de escribir estas líneas resaltando el valor, la lucha, la integridad y la coherencia discursiva que han demostrado tener todas las educadoras de museos que desde hace unos años hasta hoy han reivindicado sus derechos laborales en los tribunales a pesar de conllevar con ello su cesión contractual con las instituciones en las que trabajaban. Son para mí el perfecto ejemplo de que otros mundos son posibles.



“

M- Mediación como puente entre lo que pensamos, lo que somos y cómo nos relacionamos con el contexto y con los otros.

NI- Se nos niega la intelectualidad en nuestra profesión de educadoras de museos.

PI- Profesión Invisibilizada, lo que significa que está feminizada en esta invisibilidad que conlleva ninguneo perpetuo.

”

educación, mediación cul- tural y varia- ciones

Texto *por Artaziak*

¿Cómo hablar de este tema cuando para empezar nos resulta tan difícil “definir” en qué consiste la educación/mediación cultural?¹. Lo que dijimos hace unos meses en la entrevista que Carla Padró nos hizo a Artaziak sobre la mediación en museos, ahora lo vemos algo lejano. Nuestra experiencia actual nos sitúa en otro espacio, otro contexto, donde nuestra relación con la propia práctica ha variado, transformando también nuestra relación con las prácticas culturales (agentes culturales, institución...), así como la relación con los diversos colectivos con los que trabajamos.

En aquel momento hablábamos de nuestra labor en términos de aproximación, puentes, relaciones entre los públicos y las producciones artísticas dentro de un espacio concreto, normalmente presentado como museo. Rescatamos de entonces alguna frase con la que intentábamos definir en qué consistía nuestra práctica como educadoras en museos.

¹ Este texto es una variación del texto *Install-acción*. Esther Ferrer. Texto publicado en el nº 74 de la revista *Inter Art Actuel*, Quebec (Canadá).



TRAIN WINDOW IN A RAINY DAY - 03.04.2014 - Barcelona > Granollers

Ofrecer claves que permitan un acercamiento al arte contemporáneo y que las actividades se adecúen a los diferentes públicos”. (...) El objetivo es facilitar un contexto, relacionado con los acontecimientos sociales, históricos y culturales, que permita a los y las visitantes la elaboración de un discurso crítico razonado.

Centro Cultural Montehermoso Kulturunea. Programa educativo 2008.

A continuación apuntamos otra frase recogida de nuestra práctica en la actualidad.

El programa se centra en generar relaciones, diálogos y proyectos a largo plazo entre el proyecto de creación del centro y los diversos agentes y contextos. Entendemos la mediación como una fuente de investigación y producción de saberes, y centramos las políticas en el desarrollo de programas situados en colaboración con las múltiples formas de creación y modos de relación ciudadanos. Para ello la mediación se insertará en las sinergias, ritmos y saberes de cada contexto e iniciativa con la que colaboremos pensando en modos de trabajo en red y de producción de saberes colectivos.

Tabakalera. Centro de Creación de Cultura Contemporánea. Proyecto de mediación 2013.

Uno de los cambios importantes que ha supuesto esta transformación es la descentralización de nuestra práctica de los espacios museísticos. Espacios que continúan siendo uno de los principales ejes de nuestro proyecto como colectivo dedicado al arte y la educación, pero que ha dejado de ser el único. Lo cual hace que nos asalte la duda de si seguimos viendonos como educadoras de museo. ¿Cómo nos definimos nosotras entonces? ¿Educadoras artísticas? ¿Mediadoras culturales? ¿Es el espacio donde desarrollamos nuestra actividad realmente importante en la definición de la misma? En ocasiones resulta que es precisamente el espacio, su significado, las relaciones entre las personas que lo forman, su estructura... lo que condiciona y define nuestra práctica. Otras... apenas pensamos en él.

Comprobada entonces nuestra dificultad para llegar a una definición, vamos a plantear en este texto un ejercicio de auto-reflexión sobre qué es Artaziak como colectivo de educadoras y desde dónde planteamos nuestra actividad.

Nos presentamos como educadoras nómadas, que se trasladan de un espacio a otro (con todas sus pluralidades) sin tener una sede fija, y que en este recorrido van transformando sus propuestas y actividad a los diferentes contextos. En estos cambios, adaptaciones, vemos que uno de los temas que cruza a menudo nuestras conversaciones y que también rescatamos de la entrevista con Carla, es la idea de la repetición. La idea, ajustándola algo más, de la imposibilidad de repetir una práctica o un proyecto en los diferentes espacios. Es algo lógico cuando se entiende que el diálogo, la relación con las personas y lugares donde se plantean es parte fundamental de estos procesos.

Una de las palabras que en los últimos días nos ronda, nos persigue y nos visita muy a menudo es la palabra “variación”. Una palabra que robamos de otros ámbitos como las artes plásticas o la danza y que trasladamos a nuestra práctica educativa. Leímos no hace mucho unas palabras de Esther Ferrer sobre los conceptos de repetición y variación que nos resultan muy interesantes.

Inevitable e imposible a la vez, la repetición se nos aparece como una contradicción en sí misma. Pero la repetición es un concepto falso y de hecho no es realmente posible. Para no hablar de repetición, por considerarla aburrida, poco creativa, falta de interés, se utiliza el término variación. En arte y en música. Pero lo que parece una repetición rara vez es una repetición. La percepción de las cosas convierte en imposible que dos cosas sean iguales ni en su ejecución ni en su experiencia. Aunque siempre estemos repitiéndonos, la repetición es imposible.

Esther Ferrer. *En cuatro movimientos*. Artium, Sala Norte. Desde el 8 de octubre de 2011 hasta el 8 de enero de 2012. Textos en sala.

Así, hablando de variaciones, de pensamientos que varían, de corrientes varias, de miradas variadas, imposiblemente repetidas, nos en-

contramos abordando esta difícil cuestión de poner en palabras nuestras experiencias y pensamientos sobre Artaziak y nuestra práctica. Y para variar, en vez de sentarnos alrededor de la misma mesa, intentando consensuar nuestro pensamiento, nos lo planteamos (en esta ocasión) en *3 dimensiones, 2 movimientos y 6 variaciones*.

- *3 dimensiones* que responden a las 3 personas/miradas/identidades que forman Artaziak.
- *2 movimientos* que son aquello de lo que intentamos hablar. Artaziak como colectivo de educadoras y la mediación como práctica cultural.
- *6 variaciones* son el resultado de intentar repetir las definiciones de los dos movimientos desde cada una de las 3 dimensiones.

PRIMER MOVIMIENTO. DEFINIENDO ARTAZIAK

VARIACIÓN 1 ~.

Artaziak es una iniciativa que trabaja en el ámbito de la educación y la mediación cultural. Empleamos las producciones artístico-culturales como herramienta para el aprendizaje y el desarrollo individual y colectivo. Entendemos la educación como un intercambio, construcción y aprendizaje común. Nuestra labor es de carácter social; parte de la diversidad cultural y de la diferencia y contribuye al fomento del sentido crítico en las personas, con el objetivo de producir cambios sociales, políticos y culturales.²

VARIACIÓN 2 ~.

Artaziak somos Ana, Maider y Andrea. 3 mujeres que trabajamos en equipo desde la ilusión, la precariedad y el cuidado. Desde la duda, el convencimiento y el esfuerzo. Desde la valentía, el aprendizaje y la reflexión. Desde las lágrimas y las carcajadas.

² www.artaziak.com

A Ana le gusta estar con la gente, la danza contemporánea y conocer lugares nuevos. Andrea es más despistada, acompaña sus textos con dibujos y es recién iniciada en el boxeo. Maider en cambio es performativa, controla de cifras y balances, pero su espacio más natural es la escena. Le gustan los conejos y las chisteras.

VARIACIÓN 3 ~.

Artaziak somos 3 autónomas que forman, actualmente, 1 sociedad civil. Residimos en 3 lugares diferentes, 2 en Bizkaia y 1 en Gipuzkoa. Trabajamos aquí y allá, en el espacio intermedio, en 2 *co-workings* en los que apenas estamos. A 9,66€ de peaje de distancia, vamos y venimos física y virtualmente, de pantalla a pantalla en una media de 3 *hangouts* por semana y 180€/mes de teléfono.

Este año hemos realizado 2014 postales y pegado sus respectivos 2014 sellos (proyecto Posthariaik), hemos visitado 7 escuelas en Bizkaia, 5 en Gipuzkoa y 2 facultades de universidad, 2 portales y 14 pisos, 9 teatros y 1 festival de artes escénicas contemporáneas. Nos hemos reunido con 5 artistas y 3 agentes del ámbito de la producción audiovisual. Con un número más amplio de grupos, personas, asociaciones de vecinos, de músicos, de mujeres, de personas con diversidad funcional, personas migrantes, cuentacuentos, architect*s... Hemos co-organizado unas jornadas de educación, impartido 5 cursos y participado en 2 encuentros del sector de la cultura y 14 asambleas del espacio de co-creación.

2º MOVIMIENTO: HABLANDO DE PRÁCTICAS DE MEDIACIÓN CULTURAL

VARIACIÓN 4 ~.

Antes de constituirnos como colectivo, cada una de nosotras trabajaba como educadora de museo como trabajadoras autónomas. A pesar de ello, nuestra labor era pensada y dirigida por una persona responsable del Departamento de Educación y Acción Cultural (DEAC) del museo.

Se suma a esta situación la condición de precariedad en la que se desarrollaba nuestra labor. La idea de formar un grupo de educadoras

que funcionara como un colectivo independiente y realmente autónomo surge con el ánimo de crear nuevos modelos de funcionamiento/trabajo/prácticas en torno a la educación y la mediación cultural.

El cambio en principio parecía claro. Constituir un colectivo, que nos permitiera funcionar de manera “libre” en el planteamiento de nuestras propuestas, en la manera de organizarnos y en el que tuviéramos la capacidad de decisión en cualquiera de los aspectos de nuestra actividad.

La llave de acceso a desarrollar el programa educativo del centro de arte donde trabajamos durante cinco años, fue un proyecto redactado por nosotras y seleccionado por un jurado. Lo que desde nuestra ingenuidad pensábamos que conllevaba por un lado la oportunidad, el derecho y la obligación de desarrollar aquello que habíamos planteado y por otro la autonomía a la hora de decidir la organización y gestión del trabajo.

La realidad era diferente. El proyecto quedó dentro del sobre y se convirtió en un instrumento detector de personas capaces de desarrollar lo exigido dentro de un organigrama ya definido. Una manera de contar con personas realizando la labor en las mismas condiciones que el resto de la plantilla (calendarios, horarios, responsabilidades, asumir órdenes...) más todo lo que conlleva tanto para ti (suma de tareas y gastos) como para la institución (ahorro de gastos y responsabilidades) el hecho de que subcontraten a una empresa en vez de a personas en plantilla. Asumir gastos de seguridad social, trámites burocráticos, seguros...

El centro donde trabajamos se definía como un espacio donde se genera arte, cultura y pensamiento contemporáneo. Nos asalta entonces una pregunta clara... ¿Dónde queda esa idea cuando hablamos de educación? Parece que la idea contemporánea de educación sigue sujeta a la precariedad, la invisibilidad y la falta de reconocimiento como un agente más productor de saberes. Es difícil llevar a cabo esa labor cuando, como educadora, una tiene que encargarse de transmitir las ideas de algunos, de conseguir aumentar la cifra de visitantes y de hacer de la experiencia de éstos algo entretenido.

VARIACIÓN 5 ~.

Hace unos meses que nuestra actividad se encuentra inmersa en un amplio proceso de construcción y definición de un nuevo proyecto relacionado con la creación, el arte y pensamiento contemporáneo. Desarrollamos la línea de mediación de este proyecto, que tiene un carácter doble. Por un lado, funciona como una línea transversal al resto de líneas del proyecto, trabajando sus relaciones con otros agentes, y por otro lado, una línea de carácter independiente en el que se generan acciones y contenidos propios de la mediación. En esta segunda parte es donde encontramos un nuevo marco en el que empezamos a situar nuestra práctica y que creemos en este momento, forma una idea de lo que entendemos por mediación cultural y/o educación en museos.

Planteamos las prácticas educativas como procesos a largo plazo. Éstos comienzan por detectar los agentes con los que el centro puede entablar una relación; conocer quiénes son, conocer su actividad, intereses, propuestas e incluir el centro en esa red como un agente más. Parte fundamental de este proceso es el respeto de los ritmos de cada uno de los participantes y la búsqueda de esas sinergias de las que establecer líneas de trabajo comunes. Se trata de un proceso de mediación abierto, en el que nuestra labor como mediadoras/educadoras se define en función de las necesidades y acuerdos con los agentes con los que trabajamos. En este proceso son varias las preguntas que nos hacemos, de las que exponemos algunas.

¿Qué papel tiene la mediación y educación en estas políticas que intentan generar formas diferentes de relacionar ciudadanía, creación y educación? ¿Cuáles son los modelos necesarios para dar cabida a relaciones sostenibles y no invasivas entre centros culturales, entidades locales y productores y creadores diversos?

VARIACIÓN 6 ~.

Debido a nuestra formación en los lenguajes del movimiento contemporáneos, desde el comienzo de nuestra andadura como Artaziak veíamos la necesidad de incorporar el cuerpo en las propuestas educativas.

Así, una de las líneas que venimos desarrollando en Artaziak atiende al cuerpo y al movimiento como herramienta de aprendizaje. Esta línea de acción la hemos denominado Cuerpos Transversales³.

En el desarrollo de este tipo de prácticas nos encontramos con una nueva realidad y unas problemáticas particulares. La consideración de la inclusión de la educación en las propuestas de estos agentes es relativamente reciente. Y en muchos casos esta iniciativa viene dada por la ya citada necesidad de aumentar el número espectador*s o la necesidad de “facilitar la comprensión” de las propuestas. Por lo tanto nuestras prácticas en este caso se definen en otros parámetros. La labor de concienciación de estas personas y/o agentes sobre la importancia de la educación en este tipo de prácticas, la lucha por ese reconocimiento, es el primer paso en el que todavía nos encontramos.

Estamos en un primer momento de investigación y reflexión acerca de este tipo de prácticas. Éstas son algunas de las preguntas de las que partimos y algunos de los retos que nos hemos marcado como inicio de las relaciones entre los diferentes participantes.

¿Por qué no incluimos las artes vivas dentro del marco de actuación de la educación artística? ¿En qué momento nos encontramos con respecto a las artes vivas y la educación? ¿Cómo podemos plantear prácticas educativas, en torno al cuerpo, con un sentido crítico y reflexivo?

Establecer un marco de negociación. (Desde la escucha y la transparencia, que atienda a los intereses, necesidades de todas las partes implicadas).

Establecer un lenguaje común. (¿De qué estamos hablando? Diferencias entre educación, mediación y sensibilización, captación, seducción...).

Reconocimiento de la profesión (educación). (Visibilidad de los proyectos, participación en los procesos de producción/programación, reconocimiento de autorías, labor entendida como producción de saber -no traducción/transmisión de ideas- situación laboral digna y no precaria).

³ Entendemos que todo aprendizaje incluye a los cuerpos, y que a su vez, el trabajo a partir de la pedagogía corporal funciona como medio de conocimiento y transformación social y personal. (www.artaziak.com).

Como en las demás líneas de trabajo entendemos que ésta también debemos de plantearla como un proceso a largo plazo. Un proceso que se encuentra en sus primeros comienzos y que pasa por conseguir los retos marcados sin olvidar las personas que lo formamos. Un intento de construir una nueva comunidad, desde los saberes de cada persona y desde el cuidado mutuo. Significa para nosotras un nuevo campo de batalla y de construcción, una nueva e interesante variación de nuestra practica como educadoras.



“

A- Autoría. Cuando se reconoce al director de educación y no a las personas que lo han diseñado.

A- Autónomo. Actividad + IVA + factura.

D- Decisiones anteriores que son del museo y no conoces de antemano.

D- Decepción. Desesperante ver que dentro de los espacios que se recogen ciertos discursos nuestra labor siempre es la misma.

F- Fuera. Estás fuera y físicamente en el S (sótano).

M- Mediadora. Apaciguar conflictos. La que está en medio. La producción cultural por un lado y las personas por otro. Hacer posible este encuentro.

Ñ- Ñoño. ¡Ay qué majos! ¡Ay, estos niños!

O- Oasis. Algo puntual. Te premian. Reconocen tu trabajo y es

extraordinario porque sales de la rutina.

P- Perverso. Con las condiciones laborales. Ser autónomo es una forma de P- Potolo. Grande. Comn Chasis. En fase de desarrollo.

R- Rutina. Rueda. Referentes. Desde un libro de teoría hasta ejemplos prácticos que no tienen por qué ser siempre de la misma disciplina, pero que son modos de hacer.

S- Sótano.

S- Surrealista. Algo que haces fuera de tu contexto que en casa no puedes.

S- Suspender la actividad porque viene otra empresa con menos dinero y sigue el proyecto que empezamos. No se valora lo que hemos hecho.

T- Tapón. Quien nos tenía que defender no lo hacía tal y cómo lo creíamos. Hacía ver que era

nuestro representante, pero no
lo era.

V- Vomitar información.

”



SILENT CHOIR - 25.02.2014 - Granollers

Hola performance,

¿Cómo estás? Hace tiempo que queríamos escribirte, pero ¡con tanto performear no nos queda tiempo para pensar! Mejor dicho, para parar y escribirte...

Las cosas han cambiado bastante desde la última vez que te escribimos. ¿Recuerdas la novela "Salón tesina" que te dedicamos? Los tiempos cambian, los recursos mueren, los intereses mutan, los espacios cierran, las luchas persisten y nosotras seguimos aquí, contigo. La verdad, no sabemos qué tienes que nos aportas tanto. ¡No podemos vivir sin ti! Eres como una droga; nos das subidones y bajones, nos abres las puertas de la percepción, haces que conectemos con nuevas dimensiones y que flipemos con lo que nos haces ver y hacer. ¡Eres una caja de sorpresas! Los caminos por los que nos llevas son extraños, catárticos, inusuales, sensuales... pero aun así eres un bosque, sano y natural, fresco y orgánico, frondoso y verde.

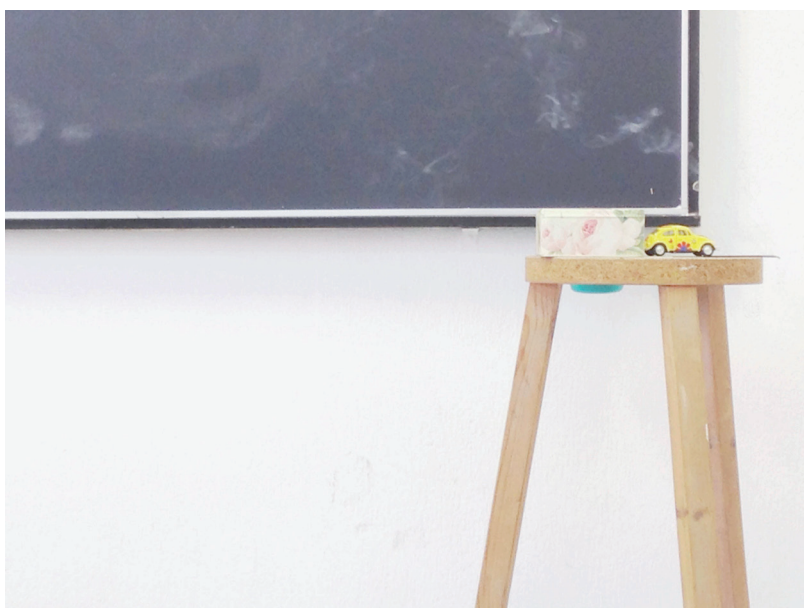
Performance, quizás nunca te lo hemos dicho, ¡eres lo más importante para nosotras! Quizás sin ti ahora no existiríamos. Quizás te conocimos sin conocerte. ¿Por qué no nos presentaron antes? Sabemos que existías en otros lugares, sabemos que adoptas múltiples identidades. Performance, ¿te descubrimos? A veces pensamos que nosotras te creamos así como eres, y por eso estás hecha a nuestra medida.

Nos pasa que contigo parece que todo sea más libre, que podamos decidir lo que queremos hacer, que podemos inventar nuevos juegos, que podemos crear las reglas y romperlas a la vez... Es como si fueras un extraterrestre. Como si contigo hubiera otra realidad posible que está allí, en otro planeta. Con sus otros haceres y pensamientos diferentes. Variables y únicos, mutantes. Otras físicas, químicas, metafísicas... Otros pensamientos conceptuales, matices emocionales, estamentos espirituales... Otros momentos sociales, relacionales, rituales... Otras lógicas. Contigo podemos desprendernos de las máscaras de lo común, de lo normalizado, de lo estandarizado, de lo prohibido, de lo aburrido. No pararíamos de contarte cosas y con cada cuento nos regalarías una performance más con la que colocarnos en otro lugar y reformular aquello que nos pasa.

Performance, no dejes de estar ahí. Te tenemos presente en cuerpo y mente.

Con amor,
Les Salonnieres

- Photo diary -



ART SCHOOL - 28.03.2014 - Barcelona

LIBERACIÓN

En el invierno canadiense una se cansa mucho. Y así, después del encuentro, ella se transformó en un pájaro sin colores y voló por la ventana. No había ojos observando, si alguno observaba, su forma se perdió haciendo piruetas en la nieve. No había necesidad de ser algo, y sin embargo ella vivió. Sensación de libertad.

Aunque probablemente es cierto que de haber estado mucho tiempo afuera, habría caído al suelo, haciendo piruetas como un ángel congelado.

SUNITI NAMJOSHI (2003). *Fábulas Feministas*. Castelló: Universitat Jaume I, Editorial La Imprempta. Introducción y traducción de Ana García Arroyo, p.129.

mediación museística: re- flexiones desde la práctica

Texto *por Katia Martorell*

Cuando leí la transcripción de la entrevista, lo primero que me vino a la cabeza es cómo el día a día de un museo no deja mucho espacio para la reflexión. Mis respuestas eran sinceras y espontáneas, pero poco reflexivas. Hablaba desde la práctica y desde ejemplos muy concretos, pero había poca teoría. Incluso a veces no contestaba a lo que se me estaba preguntando. Creo que la razón principal era el lugar desde donde escuchaba y por lo tanto desde donde respondía. Lo hacía inmersa en mi propia experiencia y desde mi práctica diaria. Ahora, con un poco más de perspectiva y tiempo, se me da la oportunidad de profundizar o aclarar algunas de mis respuestas y así he podido ver que alguna “reflexión espontánea” sí que ha tenido cierto interés para mí misma, y por eso pienso que quizás también lo pueda tener para otras personas.

Así, lo primero, es agradecer la participación en esta publicación por la oportunidad que me ha dado de parar, pensar, reflexionar y revisar mis palabras.



My COUNTRYSIDE - 27.04.2014 - Sevilla

Dicho esto, las respuestas de la entrevista que me gustaría destacar y pensar un poco son las que hacen referencia a la definición de mediación museística, a lo que es necesario para ser una buena mediadora y a las pequeñas estrategias que usamos para conseguirlo.

Una de las primeras dificultades que me encontré fue definir “mediación museística”, ya que desde el departamento siempre nos referimos a nuestro trabajo como “educación artística”. ¿Son lo mismo estos dos conceptos?

Considero que mediación museística es una forma concreta de realizar educación artística. Existen muchas maneras de hacer actividades educativas en el contexto de un museo y la mediación sería una de ellas. Mediación museística es crear zonas de relación entre lo que sabe el visitante y lo que sabe el museo. Es tender puentes entre estos dos saberes, es crear zonas de intercambio, de dudas, de conflictos. Las actividades de mediación museística son las que parten del encuentro entre el visitante y el museo y las que se centran en ese encuentro.

Para conseguirlo es necesario darle a los visitantes del museo la “categoría” de conocedores, no de la obra de Miró (en el caso de nuestro museo) sino conocedores de su propia experiencia, dueños de sus curiosidades, de sus intuiciones y de sus valores. Es tener en cuenta sus saberes, y a partir de ahí es conectar y hablar, es que ellos cuenten algo y después los mediadores también compartan sus historias, y desde ese encuentro, desde esa zona intermedia, ir avanzando, descubriendo, aprendiendo, reflexionando. No se trata de transmitir información, sino de dialogar, de establecer un diálogo entre el museo (personalizado en la figura del mediador) y las personas que lo visitan. Esto, que es aparentemente fácil, cuesta mucho en la práctica diaria.

Normalmente el visitante acude al museo para que un “experto” en la obra del artista en cuestión lo ilustre sobre su obra, sus vidas, sus anécdotas... para que consiga hacerle entender por qué son tan importantes sus obras. Cuando se dan cuenta de que ésa no es la postura del museo y que nuestra forma de mediar/educar no es “escúchame atentamente

y en silencio que yo, el gran experto, te voy a contar lo que necesitas saber” se suelen descolocar. Cuesta mucho que salgan de su rol de oyentes/aprendices y tomen un papel activo en su paso por el museo. Al fin y al cabo es lógico, ya que es cierto que los “descolocamos” de lugar: les hacemos pasar de la butaca al escenario y eso puede ser muy incómodo para algunas personas, sobre todo cuanto más mayores son, con los niños suele ser mucho más fácil mediar. Es con los años que las personas vamos adoptando el rol de oyentes pasivos más que de demandantes activos. Y cuando les preguntas qué piensan realmente y les pides que lo compartan, se pueden llegar a poner a la defensiva, se pueden sentir engañados, porque en principio no acuden al museo para hablar, sino para escuchar.

No suelen creer que ellos también tengan algo que enseñar y que nos interesa que lo compartan con nosotros. Creo que es importante resituarse esa posición de partida. En un museo todos tienen cosas que decir: el artista, el comisario, los mediadores, los visitantes... y todas esas miradas son importantes y enriquecedoras.

A veces encontramos gran incomprensión, sobre todo en actividades muy cortas como talleres de fin de semana de un par de horas, donde hay una parte plástica. Algunas personas nos comentan que sus expectativas no se han cubierto porque ellos esperaban que se les dirigiera más, que les explicásemos exactamente qué debían hacer para ellos poder seguir un modelo. Pero yo creo que eso es quedarse en las manualidades, que están muy bien cuando te sirven para pensar en algo, para expresar algo, para llegar a algún lugar. Pero como fin en sí mismo no me parece que el museo sea el lugar más apropiado para realizarlas. Tutoriales hay mil en internet, igual que información biográfica o artística. Lo importante es valorar lo que ellos son capaces de hacer y pensar, darles las herramientas y el espacio para crear su propio aprendizaje. Confiar en sus capacidades y respetarlos. No dar respuestas inmediatas es una forma de respeto. Y crear prácticas “incómodas” en las mediaciones de museos como hacerles elegir o escribir, o dibujar o fotografiar sin un modelo claro puede resultar desconcertante, pero esa incomodidad es la que te hace mover, aprender, reflexionar y avanzar. Si no hay dudas ni preguntas, no hay aprendizaje ni evolución.

Entonces, ¿qué es necesario para ser un buen mediador de museos? Por supuesto tienen que tener conocimientos sobre el museo y sobre lo que éste contiene, conocer las diferentes teorías educativas y tener siempre la curiosidad de la formación continua, tanto en arte (en nuestro caso) como en educación. Pero lo más importante es la parte humana.

Un mediador tiene que saber propiciar esa zona intermedia entre unos y otros, crear un clima agradable donde las personas no se sientan juzgadas u observadas, pero sí escuchadas con atención e interés, valoradas. Ser capaz de crear ambientes relajados, donde la gente se sienta a gusto y puedan hablar sin pudor.

No es fácil, los mediadores tienen que ser personas muy respetuosas, con una curiosidad genuina por los demás, tienen que ser sociables, saber escuchar, dejar los prejuicios (que todos llevamos dentro) en la puerta y por supuesto tener muchas ganas de aprender, siendo conscientes que los conocimientos pueden venir de cualquier lugar. Para conseguir eso, el mediador es el primero que tiene que perder la vergüenza, no sentirse ridículo, poder hacer un poco de “espectáculo” si es necesario, gesticular, elevar la voz, susurrar, moverse, realizar las mismas actividades que les propones a los participantes...

Y por supuesto estar continuamente realizando autocrítica, pararse, analizar lo que ha ido bien y lo que no. Lo que está funcionando y lo que no hay manera de que “cuaje”, cambiar todo lo que sea necesario aunque te salgas del plan previsto y diseñado previamente en el proyecto. No olvidar nunca que en cualquier práctica de mediación, ya sean visitas, talleres familiares o proyectos a largo término con colectivos específicos, nosotros también estamos aprendiendo.

Y por último, ¿cuáles son las estrategias que podemos usar en una institución como un museo para realizar esta tarea? Existen muchísimas. Podemos usar herramientas como fotos, vídeos, notas adhesivas, frases, cartulinas, exposiciones tanto de procesos como de resultados...

Para empezar a romper esa barrera entre el museo y el visitante solemos pedir que relacionen algo muy propio de cada una de las personas

que nos visitan con algo del museo. Es hacer real esa zona de intercambio que antes era sólo simbólica. Por ejemplo colocar una foto propia en algún lugar del museo, explicando (siempre que se desee) el porqué de la elección.

A veces realizar estas dinámicas es fácil y todo fluye. Otras veces nos podemos encontrar con ciertas resistencias por parte de profesionales (del museo o externos) que no comparten esta visión de la educación y que no se sienten cómodos con la idea de que un participante en una de nuestras actividades coloque un objeto junto a una escultura de Miró o exponga sus conclusiones cerca de las salas principales del museo. Cuando esto ocurre hay que buscar diferentes estrategias, hay que colarse en los huecos e intersticios que te deja el sistema. Cosas tan pragmáticas como saltarse el obstáculo pidiendo permiso a quien sabes que te lo concederá, o haciendo la intervención en las salas de forma muy rápida, en una hora se monta y se desmonta, o realizarlo un día que sabemos que no hay esta presión, ya sea porque el museo está cerrado al público o porque es sábado o porque no estará la persona que no se sentirá cómoda. En fin, pequeños trucos del día a día que nos permiten seguir avanzando y construyendo aprendizajes siguiendo esta manera de entender la mediación museística.



- Photo diary -



PRESENTS - 15.04.2013 - Barcelona

“

C- Crisis. Pre 2013 hacíamos muchas cosas. Teníamos un programa para maestros.

E- Se pide saber o haber estudiado humanidades, historia del arte, bellas artes, filología, historia y educadores sociales.

E- Hemos conseguido que el museo nos llame educadoras.

R- Regular, regular las visitas escolares y talleres. Curso escolar. Día de San Juan. Puertas Abiertas. Formación para el Profesorado. Becas para un proyecto educativo.

RI- Somos un poco República Independiente con algún que otro proyecto independiente.

S- El sábado es nuestro día.

”



MONFRAGÜE - 30.04.2013 - Plasencia, Cáceres

INDICADOR

De esta manera, la bruja, entendiendo por fin que nadie quería sus poderes mágicos, sin resultados y sin posibilidad de asustar, se convirtió en árbol. Nunca le brotaban hojas, nunca tuvo flores. En realidad, estaba muerta. Su vida había sido inútil. Pero estando muerta era inútil. Disfrazada como estaba, los campesinos la conocían. Ellos la mostraban a jovencitas precoces como claro ejemplo de lo que pasa.

SUNITI NAMJOSHI (2003). *Fábulas Feministas*. Castelló: Universitat Jaume I, La Imprempta. Introducción y traducción de Ana García Arroyo, p.144.

alas crítica-s

Texto *por Carla Padró*¹

Éste es un artículo de despedida de mi trabajo en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Quisiera compartir con vosotras algunas de las referencias que he manejado en los últimos años en mi trabajo como docente en el área de la educación artística -ahora renombrada pedagogías culturales- y la educación en museos -ahora renombrada mediación museística- y que me ha proporcionado tantos desafíos y placeres -y también espejismos-. Quisiera agradecer mi paso por el área a todas mis alumnas que han sido y son mis maestras, y a mis colegas, que han sido ríos, cascadas, tormentas, lagos y lluvia fina que revitaliza cualquier campo en cualquier día, aunque no sea primaveral.

He organizado el artículo en base a una serie de conceptos que rescato de las pedagogías críticas y feministas, y que pongo en diálogo con los estudios de museos. El orden de conceptos no importa: extrañarse, emanciparse, transformar desde dentro pueden ser alterados en base a la experiencia que cada una contrae, arrastre o suelte, depende, ya se sabe...

(...)

EXTRAÑARSE

Todavía recorro a la noción del ‘profesor como extranjero’ de Maxine Greene (1995) cuando empiezo una clase, sea en otoño, en febrero o en verano. Me sienta bien, me da alas y me sitúa en un intersticio entre mi ser y lo dialógico de una profesión que he ejercido durante diecio-

¹ Ésta es una versión del texto: Padró, Carla (2011). “Retos de la museología crítica desde la pedagogía crítica y otras intersecciones”. Museo y Territorio 4, pp.102-115.

- Photo diary -



SWEET ENDING - 10.05.2014 - Copenhagen

cho años y que, ahora, termina con un giro inesperado. Maxine Greene es octogenaria y sigue inspirando a muchas generaciones de docentes. Su pasión por las artes y por la literatura, y su perspectiva pragmatista y crítica, hace que los estudiantes conecten directamente con ella. Resuena su experiencia personal, el tránsito por diferentes disciplinas y un profundo compromiso con la justicia social, a través de la educación y las artes. El profesor o profesora como extranjero es aquél que ve la rutinización de la educación y la clase desde fuera, como si cada vez que empezara una clase volviera de un largo viaje. Se distanciara y, al distanciarse y sumergirse en otro lugar, se diera cuenta de que puede ir más allá de lo convencional y lo repetido. Se trata de facilitar cambios en las convenciones, las normas, en las leyes y las rutinas, ubicándose desde el lugar incómodo y, a la vez, productivo, de la interrogación, lo imprevisible y lo que parece fuera de lugar. De ser conscientes de los tiempos y las estructuras de las escuelas que, a veces, no posibilitan ni el debate ni el tomarse tiempo para construir clases más dialógicas. Así, la figura de un docente no es compacta ni conforme a las estipulaciones de un currículo, sino que éste o ella también tiene una biografía, un cuerpo y una historia que aporta a las clases y que construye, o mejor, produce unas afirmaciones que también influyen en su versión del enseñar y del aprender.

En la realidad de cada día, situarse en la posición ventajosa del extranjero es poder mirar con perplejidad e interrogativamente el mundo en el que se vive. Es como volver a casa después de una larga estancia en cualquier otro lugar. El que regresa a casa percibe en su ambiente detalles y formas que nunca ha visto antes: Descubre que tiene que pensar de nuevo los rituales y las costumbres de su pueblo para poder entenderlos (Greene, 1995:83).

Lo crítico de Maxine Greene también se vincula con la noción de ‘liberar la imaginación’ o situarse desde otros lugares donde interrogarse y atreverse a ver las cosas de otra manera. En su caso, partiendo de las artes y la literatura como motores para la invención (Greene, 2005). Liberar la imaginación para “producir empatía” y para seguir pensando para crear, para seguir creando...

Es lo que nos permite cruzar los espacios vacíos existentes entre nosotros mismos y esos <otros> a los que los profesores nos hemos referido a lo largo de los años. Sus esos <otros> están dispuestos a proporcionarnos pistas, siempre podemos hallar el modo de mirar a través de los ojos de esos extraños y de oír con sus mismos oídos. Eso es posible porque, de todas nuestras capacidades cognitivas, la imaginación es precisamente la que nos permite dar crédito a las realidades alternativas. Nos capacita por romper con lo que damos por asumido, para dejar a un lado las distinciones y las definiciones con las que estamos familiarizados (Greene, 2005:14).

Sus referentes son los movimientos de defensa de los derechos civiles y del movimiento pacifista de los 60, la filosofía de Hanah Arendt, el existencialismo, la pedagogía crítica, el neomarxismo y el feminismo de la segunda ola. Al fin y al cabo, Maxine Greene nos habla de personas comprometidas consigo mismas y con el cambio social, a partir de cultivar el pensamiento crítico. Utiliza la literatura como una forma de repensar el currículo y las relaciones entre educador y educando en el aula.

Si el profesor desea ser una persona activamente comprometida en el pensamiento crítico y en la elección auténtica, no puede aceptar ningún esquema de pensamiento estandarizado y confeccionado de antemano. No puede siquiera asumir como incuestionable el valor de la inteligencia, de la racionalidad o de la educación (Greene, 1995:84).

En las exposiciones museísticas, a veces echo en falta esta dimensión ‘subjética y contingente’ de quienes las organizan, al menos en mi contexto. Me refiero a saber más de sus intereses y subjetividades en relación con lo que se expone. A mostrarlo desde una dimensión de comunidades que comparten / están en desacuerdo a la hora de decidir qué / cómo van a exponer, o mostrar los procesos de toma de decisiones. O sea, a ocuparse de por qué / qué ha pasado para que se llegara a determinada versión de la exposición y qué ha sucedido para que se abandonaran otras premisas. ¿Por qué las filias y las fobias? ¿Tienen que ver con entrar en distintos discursos? ¿O por la posición que se ocupa en la trama expositiva? ¿Por

cómo se ha aprendido a organizar una exposición? ¿Por los protocolos que se han rutinizado? ¿Por la comodidad o la zona de confort de hacer una exposición desde las mismas premisas? ¿O por algo que se denomina experimental? A menudo las exposiciones son tratadas como este profesor que no es vulnerable, del que hablaba Maxine Greene, y que es un ente racional (a veces emocional en lo interactivo), pero que obvia lo social. En el discurso museológico crítico, desde la teoría cultural y los estudios culturales, y desde los años 80, se enfatiza el carácter abierto, híbrido, de las exposiciones. Según Michelle Henning (2006) los *displays* museológicos ya no siguen la lógica modernista evolutiva o teleológica de enmarcado, sino que se basan en formas de narrar que son híbridas, temáticas o que recurren a la ‘irracionalidad’ de las curiosidades (en referencia a las nuevas instalaciones como el ejemplo de la recuperación de los gabinetes de curiosidades por parte de los Museos de Ciencias Naturales y Museos Etnográficos). Otro tema que aborda la museología desde los estudios culturales es la política de la diferencia y del relativismo postmoderno, puesto que el análisis cultural focaliza más en las diferencias que en las similitudes. Los museos marcan las diferencias culturales en el acto expositivo.

Si el profesor pretende reflexionar sobre lo que está haciendo en las situaciones concretas de su vida, tiene que ser consciente de las convenciones que son normalmente usadas para organizar la realidad (Greene, 1985:88).

La posición de extrañeza donde se sitúa Maxine Greene no es la misma que la de Júlia Cabaleiro (2005), profesora de ciencias sociales de secundaria y dedicada a revisar la educación y la historia desde los estudios de las mujeres y desde el feminismo de la diferencia. El extrañamiento de Júlia Cabaleiro tiene que ver con cuestiones sobre el currículo. O sea, qué y cómo aprendió cuando era alumna de historia y cómo desea ser docente. Júlia Cabaleiro se plantea cómo aprendió historia del arte para deconstruir el discurso neutral y general positivista (en el sentido de generalizado) que reinaba en las aulas y donde se sentía excluida, al ver que no había ningún tipo de conexión con la subjetividad de las mujeres jóvenes

como ella (y como yo a finales de los 80) que estudiaban la carrera, pero no se veían reflejadas. No había alternativas a este discurso homogéneo y, todavía menos, conexión con el cuerpo; eso es, con la experiencia y la vida. Tenías que ‘creértelo’, aunque no hubiese ni una sola referencia a la historia de las mujeres. Tenías que aprender de forma mimética, sin ver que todo acto discursivo es un acto político, es personal, te ataña o está relacionado contigo y no es sólo un objeto de algo que se objetiviza y, por ende, está fuera de tu yo individual y social (desde un sentido positivista).

Se trata, pues, de hallar un método que no cancele el yo de la historiadora, al tiempo que restituye al objeto- las mujeres de la historia- su complejidad. Se trata, en definitiva, de elaborar un saber que permita saberse, porque cualquier aproximación historiográfica que no asuma la propia subjetividad produce una falsa historia (Cabaleiro, 2005:53).

En el terreno expositivo esto tiene varias implicaciones: más respuestas sobre acciones concretas de visitantes en la exposición. El cuidado con el orden de verdad y con el uso del lenguaje, puesto que “crea orden simbólico y crea realidad” (Cabaleiro, 2005:40). El debatir sobre cómo combinar el neutro universal con otras formas de escribir, como, por ejemplo, sobre los procesos y no sólo sobre el ‘final’ que se expone, desde el doble código, o relatar lo colectivo y lo individual y reconociendo también la autoridad de las mujeres, utilizando diferentes narrativas desde los afectos como algo que también te afecta, con otras narrativas como la evocativa, la resonancia, la lírica (*y que no sea una ‘cuestión de la artista’*). Y no sólo a través de libros blancos al final de la exposición, sino de otros recursos como escribir cartas, o destinar pizarras o paredes a exponer postits sobre procesos en los laboratorios educativos como hacen en el *Saisbury Center of Art*; o inundar las salas con los procesos colectivos, como el proyecto Transductores. Y claro está, ¿por qué no visibilizar que los visitantes también construyen sus versiones de las exposiciones y se interrogan sobre las mismas? Por supuesto que aquí cambia la concepción de visitante como usuario a visitante como un agente más.

Directoras de Educadoras de museos como Judith Mastai (2006)² definen que “no hay algo que sea un visitante” porque el visitante se construye según se enuncia la exposición, el programa, la actividad, etc. Judith Mastai, que se sitúa desde la historia crítica del museo moderno, desde el arte conceptual, la crítica institucional, la teoría y la pedagogía feminista y la práctica postcolonial³, está en contra de definir la educación en el museo desde el paradigma del marketing y desde las políticas privatizadoras de los museos canadienses (desde los años 80) y el poco apoyo de los gobiernos a los museos y a la educación. Al estar en manos de capital privado y en la estructura de ‘rendir cuentas’, de quienes financian el museo, Judith Mastai denuncia la premisa de que el visitante como consumidor siempre tiene la razón y considera que los museos con un objetivo educativo tendrían que pensar en términos de currículo, o sea de aprender y enseñar. Particularmente no creo que sólo sea pensar en términos curriculares, sino en conocer las diferentes concepciones sobre lo que se decide que se va a enseñar-aprender, sobre las relaciones de quienes enseñan-aprenden, sobre los discursos, estrategias y prácticas que se privilegian y sobre los que se abandonan, ocultan u olvidan. O sea, sobre cuestiones de poder, saber y deseo.

Por consiguiente, si la práctica educativa incorpora el paradigma del marketing, la aproximación educativa empieza y acaba siguiendo los caminos de los deseos de los visitantes, buscando un contenido denominado ‘sexy’, usando temas populares, corrientes y accesibles para vender la experiencia del museo. Sin embargo, la orientación del educador de museos es que el museo es un recurso educativo para el aprendizaje a lo largo de la vida, la tarea cambia con el fin de identificar múltiples puntos de entrada para los visitantes de muchas formas y basado en las diferencias de edad, de género, raza, etnicidad, niveles de conocimiento sobre la historia, la historia del arte, etc. (Mastai, 2006:175).

² Que había trabajado en el Museo de Arte de Ontario en Canadá.

³ Según la define Griselda Pollock en la introducción a su texto. Véase Pollock, Griselda.; Zemans, Joyce (2006) (eds.) *Museums after Modernism. Strategies of Engagement*. Oxford, Inglaterra, Victoria: Australia: Blackwell Publishing, pp. 172-176.

Judith Mastai fue directora de educación del museo durante años, y (hasta su muerte en el 2005) creó un programa educativo que *estratificaba* a los visitantes no según edades o si eran noveles-expertos, sino según comunidades de intereses, como por ejemplo: escolares, niños escolares fuera del horario escolar, niños y sus padres, gente con muchos conocimientos del arte o con pocos, visitantes adultos que visitan el museo durante un día, que trabajan durante el día. Rompiendo moldes y partiendo de la suposición de que todos los visitantes individuales “llevan sus propias narrativas al museo”. Por consiguiente, le parecía relevante “utilizar la metáfora del hipertexto, sus caminos de interés” (Mastai, 2006:175) para generar espacios dialógicos. Se trataba de generar gestos educativos desde la noción de diferencia cultural, más que celebrar la igualdad y la universalidad entre sujetos de generaciones, géneros y geografías diferentes. No al eco. El eco es un vacío. El acceso a todos por igual es una falacia.

No hay ‘algo’ como el visitante. La gente que visita los museos son muy diferentes. Nuestra tarea es hablar con ellos en persona, a través de cartas-comentario y en la red, y diseñar múltiples puntos de entrada posibles para sus intereses. Por supuesto, dentro de nuestra propia experimentación algunos proyectos tendrán más éxito que otros. En este sentido, el museo es un laboratorio para una constante experimentación. Los puntos de interrogación, las tareas de aprendizaje, las narrativas personales, las inseguridades que la gente aporta al entorno de la Gallery de Ontario, son todas de interés para nosotros, y buscamos aportar cuantas más posibilidades para escuchar a y responder a una variedad de públicos (Mastai, 2006: 176).

Acepta que el acto de mostrar es siempre simultáneamente uno de definición, atribución de valor y puede ser activamente discutido y contestado (Mason, 2008).

(...)

EMANCIPARSE

A menudo, en textos sobre pedagogías críticas se utiliza esta palabra para designar la capacidad del profesor de dar voz o autoridad a sus alumnos. En las pedagogías críticas de autores como Giroux, Maclaren y Freire hay una cierta confianza en la transformación social gracias al ‘don’ de un profesor. Se defiende que la pedagogía tiene que hacer más político lo educativo, o sea, entender la educación como problematizadora, la cual no apunta a una metodología específica, sino a una teoría social cuya meta es la liberación de los individuos y grupos como sujetos históricos (Freire, 1998). Feministas postestructuralistas como Jennifer Gore (1996), Elizabeth

Ellsworth (1989) y Katheleen Weiler (2001) hacen una crítica a esta posición ‘liberadora’ de los maestros. Tanto bell hooks como Elizabeth Ellsworth consideran que emancipar es una retórica de poder más, al ser el profesor (hombre) quien tiene las herramientas para ‘lograrlo’.

Una de las primeras críticas que hace Elizabeth Ellsworth (1989) a la pedagogía crítica es el carácter marcadamente abstracto y racionalista de su discurso. Según Jennifer Gore (1996:124) “deja poco espacio a la provisionalidad, a la apertura y a las incertidumbres”. También a las experiencias sociales de los profesores con sus alumnos que forman parte de contextos diferentes y que, por tanto, no tienen por qué siempre repetirse si nos fijamos en casos particulares. Jennifer Gore considera que Giroux se traiciona cuando defiende la idea de la autoridad emancipadora del docente para conseguir justicia y emancipación, puesto que se dirige a un ‘profesor’ generalizado y, por tanto, idealizado, que no es real y que siempre está en la misma posición de ‘autoridad’; que es quien enviste o instituye el poder al alumnado sin cambiar su propia posición en la relación pedagógica. Esta autoridad emancipadora “actúa en beneficio del profesor capaz de ejercer un poder importante a la hora de decidir quién ha de ‘tener voz’, qué voces favorecen la democracia, etc.” (Gore, 1996:122). La autoridad emancipadora para Giroux significa que los profesores son conscientes de su rol como intelectuales transformadores, y sí, el trabajo del docente pasa a ser de mero práctico, vocacional, funcionario o técnico al de intelectual (Giroux, 1988). En el discurso de la pedagogía ubica al

docente en un plano central “como agente de potenciación profesional que emplea la autoridad emancipadora, aunque no sea considerado un intelectual transformador” (Gore, 1996:122). La crítica radica en que todo empieza desde el maestro, puesto que el maestro es ‘quien libera’, quien “tiene más práctica en el examen crítico y está más comprometido con el sueño político del cambio social que los alumnos” (Shor, 1980:95). Freire también “reconoce ciertas desigualdades intrínsecas entre las posiciones que ocupan el maestro y el alumno que justifican la directividad del primero” (Gore, 1996:123).

Las feministas postestructuralistas también reconocen estas diferencias, pero consideran que estas posiciones están en continua negociación, puesto que la subjetividad nunca es unitaria, sino provisional y cambiante según esté inscrita en el discurso, y el significado también es provisional, puesto que depende del contexto social en que se inscriba y de quienes lo negocien.

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

Otro concepto de la pedagogía crítica, que tiene que ver con las pedagogías progresistas en general, es que “cada docente es siempre un alumno y todo alumno, un maestro”, una formulación de Antonio Gramsci (Giroux, 2003). Se parte del alumno y no del maestro. Defiende que el proceso de aprendizaje es un proceso de conocimiento hacia uno mismo, el dominio de sí mismo. Y esto significa la liberación. En la educación cabe desarrollar y disciplinar la conciencia que el aprendiz ya posee. Si el maestro es un aprendiz, las relaciones de aula no son jerárquicas. Los docentes deben ayudar a los alumnos a apropiarse críticamente de sus propias historias, pero también deben mirar críticamente su función como intelectuales públicos opositores, situados en formaciones culturales y relaciones de poder específicas. Por tanto, el conocimiento no es algo sagrado y la enseñanza no tiene que ser autoritaria (Giroux, 2003). Serán los alumnos quienes producirán los textos y los medios. El estilo de trabajo será colectivo y cooperativo (Gore, 1996) y con una co-evaluación o una

evaluación por parte de los alumnos, y el maestro “tiene que estar preparado para asumir un conjunto de roles: iniciador / coordinador, compañero interlocutor, moderador, facilitador, adversario, profesor, secretario, mediador, bibliotecario” (Shor, 1980 cit Gore, 1996:127). Sin embargo, como comenta Jennifer Gore (1996), no en todos los contextos los alumnos están en disposición de entrar en prácticas dialógicas, y por tanto también cabe preguntarse ¿hasta qué punto forzarlas?, sin caer en el autoritarismo que se critica. ¿Hasta qué punto forzar el intercambio?

Otra crítica de Jennifer Gore a Giroux y a McLaren es que no estudian el modo en que se “contemplan las prácticas pedagógicas concretas”, sino que a menudo hacen comentarios sobre el área de estudio o sobre un contenido que generalmente es abstracto, y ello, bajo los epígrafes de poder, lenguaje, cultura e historia (Gore, 1996). De esta forma, no se pueden examinar las paradojas y contradicciones que también existen detrás de nociones como cooperativo, dialógico. Y por ello, sería interesante basarse más en el hecho de presentar prácticas específicas, en cómo se enseña dado un contexto determinado, en los dilemas y contradicciones entre alumnos-docente desde lo contingente y, así, dejar de prescribir lo que ‘debe’ o no hacer el maestro de forma generalizable.

Algo paralelo a este discurso en la museología crítica sería la afirmación de que es una máquina de enseñar (Hening, 2006). Aquí se especifican las intenciones del orden expositivo dedicado a unos visitantes, pero no sus efectos o sus condiciones de producción y cómo esto se materializa en casos concretos de visitantes concretos o como comunidades de aprendizaje. O de cómo actúan estos *scripts* en diferentes circunstancias de visitas y visitantes. Lo que me lleva a preguntarme hasta qué punto el foco hacia las micro prácticas no se tiene en cuenta y el museo pasa a ser este maestro en mayúsculas, que provee y designa, pero no tiene en cuenta sus efectos y condiciones. O quizás, lo que puede ocurrir es que el peso recaiga en el educador-mediador, pero tampoco se explora cómo se enseña y se aprende desde la diferencia de este contexto atribuido⁴. No es de extrañar

⁴ Desde el 2006 se ha definido el concepto de giro educativo en el comisariado (Rogoff, 2006) como una forma de generar proyectos curatoriales que vayan más allá de la exposición como algo central, y con la pretensión de generar programas y proyectos que impliquen a diferentes públicos o comunidades y desde lo artístico. El giro educativo ha estado revisado desde la educa-

que se escriba de forma distanciada a la de la experiencia.

Hasta incluso cuando se habla de pedagogía crítica en el museo, como en el caso de Margaret Lindauer (2005), también se cae en un discurso prescriptivo y abstracto, a pesar de que las preguntas de Margaret sugieren cómo visitar un museo desde el pensamiento crítico.

Margaret Lindauer (2005:204) destaca que la mayoría de museos organizan sus exposiciones en base a la proyección de o bien un visitante tipificado, o bien un visitante ideal. El primero “representa el visitante medio en términos de educación, status socioeconómico, identidad racial y étnica y experiencia museística previa”. El segundo, “es el que se encontraría como en casa ya que está conforme con la exposición y está cómodo con la información presentada”. Ambos no dejan de ser la reafirmación de un museo que parece incómodo con aquellos que aportan otras perspectivas. Para Margaret Lindauer el visitante que es crítico es quien “estudia cómo las características visuales, escritas y espaciales de la exposición construyen colectivamente a un visitante ideal”.

Para mí más que hablar de un visitante crítico, destacaría la importancia de una formación que es crítica con el museo como aparato ideológico y que no sólo conoce sus formas de verificar ciertas verdades, sino formas de agenciarse o de transformar un cierto didactismo museístico que presupone que lo que se dice es la verdad por el mero hecho de formularlo en este contexto. Esto no significa que no me interesen las preguntas de Lindauer: ¿Quién decide? ¿En base a qué? ¿Para quiénes? ¿Con qué procesos de investigación? ¿Con qué dispositivos expositivos? ¿Qué se subraya y qué se obvia? ¿Por qué se presenta la información de cierto modo? ¿A quiénes favorece? ¿Qué cuestiones sobre teoría museológica presentan? ¿Cómo las puedes detectar? (Lindauer, 2005). A lo que añadiría: ¿Hay otras versiones además de la expositiva (i.e. educación)? ¿Qué voces se oyen / están en segundo plano? ¿Se trata de un relato monocorde, sin saber quién es el autor, parcialmente situado, polivocal, contrastado, que muestra el proceso de selección y sus dilemas, como un mosaico, que

ción por autores como Carmen Mörsch (2001); Nora Sternfeld (2011) o Javier Rodrigo y Antonio Collados (2009).

hace bricolaje, opositor, racional, experiencial, o que utiliza varios modos de narrar? ¿Cómo se vincula todo esto con tu experiencia, no lo que el museo espera de ti sino lo que ves en ti del museo? ¿Qué es educar en este museo? ¿Cómo lo sabes? La cuestión aquí radica en la autoridad de quien habla. Cabe reconocer el lugar de privilegio desde donde habla el museo para poder hablar de los otros, o de las voces de los otros; saber desde dónde miras para cuestionarte tu posición.

bell hooks (2003) propone la noción de ‘apertura radical’ como una forma de abrir nuevas perspectivas al aprendizaje y a los saberes, para explorar diferentes perspectivas y cambiar la forma de pensar. Citando a Judith Simmer-Brown, bell hooks cree que una forma de resistirse a una pedagogía autoritaria (donde el aprendizaje se entiende desde la finitud y la fijeza) es empezar a aprender desde la incertidumbre y la ambigüedad, no dando por sólidas algunas teorías o conceptos. Basarse más en la indagación del proceso y dejarse llevar por lo que no se sabe, sin caer en la falacia del ‘control’ (a veces en silencio) .

Patti Lather (2007) revisa la diferencia entre pedagogía crítica y pedagogía feminista postestructuralista organizada en base a una dicotomía. O sea, los pedagogos críticos, como el campo de los ‘chicos’, y la pedagogía feminista postestructuralista, el campo de las ‘chicas’. El hecho de que la crítica de las segundas a los primeros se haya visto, por los primeros, como un lugar de oposición y no como otro discurso donde no es tan importante la confrontación, como pensar desde la incertidumbre y la multiplicidad, ya sitúa a la pedagogía crítica como sospechosa (en el sentido de querer ser finita). Jennifer Gore sospecha de su logocentrismo. Según Jennifer el uso del lenguaje, que “con sus conceptos tomados del neomarxismo, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y la política de la oposición, en general puede servir para reafirmar la autoridad del teórico de un modo que no es emancipador, sino más bien separatista, por su inaccesibilidad a las personas no acostumbradas a este lenguaje” (Gore, 1996:131).

El feminismo hace mucho tiempo que ha sospechado de las agendas emancipadoras por su coerción, racionalismo y universalismo (Lather, 2007).

(...)

TRANSFORMAR DESDE DENTRO

Nada se pierde, todo se transforma.

JORGE DREXLER, DE SU DISCO ECO

El problema no es que todo se transforme, como diaria el cantautor Jorge Drexler, sino cómo nos relacionamos con estos cambios, ¿qué incorporamos en nuestras estructuras museológicas y en nuestras prácticas diarias? A menudo, muchos museos recurren a temas críticos, exponen a artistas, fotógrafos cuya producción es crítica u organizan exposiciones sobre el disenso, el conflicto, las paradojas entre diferentes discursos o permiten que los educadores se dediquen a visibilizar otros temas fuera de los marcos escogidos para la exposición, pero ¿cuántos de ellos incorporan en su día a día los discursos que exponen? ¿Cuántos de ellos siguen con estructuras jerarquizadas o fijas aunque expongan temas críticos? O ¿cómo influye en la toma de decisiones internas?, ¿o en las relaciones de género internas? Carmen Mörsch, directora del programa de Educación en Museos y Artes de la Universidad de Zurich y coordinadora de las acciones educativas de la Documenta 12, define la educación museística en los museos de arte como:

La práctica de invitar al público a utilizar el arte en sus instituciones y a expandir los procesos educativos mediante su análisis y exploración, su deconstrucción y, posiblemente su cambio; y obtener formas de establecer estos procesos en otros contextos (Mörsch, 2009).

Definirá cuatro formas de entender la educación artística en museos y centros de arte: afirmativa, reproductiva, deconstructiva y transformadora. Me interesa enfocar en la práctica transformadora, ya que es aquella que admite que la “tarea de la educación es la de ir más allá de la institución expositiva y que constituye políticamente un agente para

el cambio social” (Mörsch, 2009). O sea, no es tanto “introducir a los visitantes en la esfera del museo”, sino al museo “en su esfera local social” y, por tanto, cuestiona, construye participación pública, trabaja de forma compartida sin apoyar la diferencia entre el trabajo curatorial y el trabajo educativo, que trabajan conjuntamente para que los mecanismos institucionales sean desvelados, mejorados y expandidos” (Mörsch, 2009). Elabora investigación en la acción y produce proyectos con diferentes grupos de interés que trabajan de forma independiente a los programas expositivos, examinan las estructuras de poder, negocian los significados en vez de seguir siendo fijos e incorporan “una comprensión autocrítica de la educación” (Mörsch, 2009) y que cambian según “el contexto y la situación”. Asumir los conflictos que pueda provocar una actuación diferente a la esperada. Como ocurrió en la Documenta 12 donde, a menudo, las expectativas de los visitantes no eran las de quienes organizaron el trabajo cultural educativo al estar en marcos diferentes: uno crítico, el otro explicativo o los conflictos entre los intereses de los comisarios y de los educadores cuando estos primeros se dieron cuenta que los segundos aportaban otras lecturas y asumían su autonomía y, además, no confluían con lo que el comisariado había marcado (Mörsch, 2009).

La experiencia tiene un claro contenido narrativo: transcurre en el tiempo, refleja las vivencias e implicaciones subjetivas de sus protagonistas, normalmente expresa acontecimientos, esto es, algo que ha pasado que es contado por su novedad o imprevisibilidad, algo que vale la pena ser contado y normalmente también, como pasa en los relatos, da a entender, al menos en la forma en que se nos representa, en el modo en que se nos conforma y lo recordamos cuanto no también en lo que se cuenta expresamente, posibles significados e interpretaciones (Contreras; Pérez de Lara, 2010:80).

(...)

Por lo demás, espero que vuestras ideas y vuestras acciones sigan fructificando en este campo.

La interdependencia entre las mujeres es el camino hacia la libertad que permite que el Yo sea, no para ser utilizado, sino para ser creativo. Ésta es la diferencia entre un estar pasivo y un ser activo.

AUDRE LORDE (2003). *La hermana, la extranjera*. Madrid: horas y HORAS. Colección La cosecha de nuestras Madres. Instituto de la Mujer, p. 117.

ENERITZ LÓPEZ. Desde la intersección: vivencias y reflexiones de una profesional de la educación en museos ~

AGUIRRE, IMANOL (2006). “Hacia un imaginario para el futuro en educación artística”. Actas del Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Sevilla.

HERNÁNDEZ, FERNANDO (2010). “Direccionalidad y análisis dialógico-performativo frente a los discursos sobre la infancia”. Actas del I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades. Granada.

GIROUX, HENRY (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

LÓPEZ, ENERITZ (2012a). “¿Quién planeó ser de mayor educadora de museos?: Desafíos de una carrera profesional en construcción”. Actas de las IX Jornadas de pedagogía del arte y museos. Confluencias del arte y la educación (MAMT, Tarragona). [Descargable gratuitamente en: [http://sae.altanet.org/houmuni/web/mamtpedagogic/media/upload/pdf//llibre + programa CONFLUENCIE S EN ART I EDUCACIO web EDITORA8444EDITORA_61.pdf](http://sae.altanet.org/houmuni/web/mamtpedagogic/media/upload/pdf//llibre_plus_programa_CONFLUENCIE_S_EN_ART_I_EDUCACIO_web_EDITORA8444EDITORA_61.pdf)].

LÓPEZ, ENERITZ (2012b). *Profesionalidad y formación frente a Invisibilidad y recortes: cómo (querer) seguir siendo educadora de museos en tiempos de precarización*. Her&Mus, IV, 3, pp. 33-44.

LÓPEZ, ENERITZ; ALCAIDE, EVA (2011a). “Una historia sobre los departamentos de educación y las educadoras en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante”, en: María Acaso (2011) (coord.). *Perspectivas. Situación actual de la educación en museos de artes visuales*. Madrid: Ariel y Fundación Telefónica, pp. 13-30. [Descargable gratuitamente en (previo registro): http://www.fundacion.telefonica.com/es/que_hacemos/conocimiento/publicaciones/detalle/98].

LÓPEZ, ENERITZ; ALCAIDE, EVA (2011b). “A solas con una educadora de museos: una conversación sobre su trabajo, situación y visión de la educación artística contemporánea”. Revista digital do LAV, 6 (4), Ramal: UFSM, pp. 1-12. [Descargable gratuitamente en: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/viewFile/2645/1561>].

PADRÓ, CARLA (2006). “Repensar los museos, la educación y la historia del arte”, en: Cristóbal Belda y María Teresa Marín Torres (2006). *La museología y la historia del arte*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 51-74.

SÁNCHEZ DE SERDIO, AIDA; LÓPEZ, ENERITZ (2011). “Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural”, en: Desacuerdos 6. Arteleku, Centro José Guerrero, MACBA y UNIA. [Descargable gratuitamente en: http://ayp.unia.es/dmdocuments/desacuerdos_6.pdf].

AMPARO MOROÑO. Habitar el tercer paisaje ~

CLEMENT, GILLES (2007). *Manifiesto del Tercer Paisaje*. Barcelona: Gustavo Gili Mínima.

AMAIA URZAIN. Entrada (y) salida: visita autobiográfica de una educadora de museos prematuramente "jubilada" ~

DALTON, PEN (2001). *The Gendering of Art Education*. New York: Routledge.

GUASCH, ANNA MARÍA; ZULAIKA, JOSEBA (2007). *Aprendiendo del Guggenheim Bilbao*. Madrid: Akal.

PADRÓ, CARLA (ed.) (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata.

IRENE AMENGUAL. Del giro educativo como nueva máscara o de cómo me re-vuelve el chocolate laxante de Zizek ~

DCMS (Department of Culture, Media and Sport) (2000). *Centres for Social Change: Museums, Libraries and Archives for All*. London: DCMS.

DELEUZE, GILLES; GUATTARI, FÉLIX (1997). *Mil Mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

DÍAZ BALERDI, IÑAKI (2008). “Paradojas conceptuales”. *La memoria fragmentada. El museo y sus paradojas*. Gijón: Trea.

LANG, CAROLINE; REEVE, JOHN; WOOLLARD, VICKY (2006). “The Impact of Government Policy”. *The Responsive Museum. Working with audiences in the Twenty-First Century*. Aldershot, Hants: Ashgate Press.

O'DOHERTY, BRIAN (1999). "Notes on the gallery space". *Inside the White Cube: the ideology of the gallery space*. Berkeley, Los Ángeles y Londres: University of California Press.

PADRÓ, CARLA (2006). "Educación en museos: Representaciones y Discursos", en: Alice Semedo y João Teixeira (2006). *Museos, representaciones y discursos*. Oporto: Afrontamento.

ROBERTS, LISA (1997). *From knowledge to Narrative. Educators and the Changing Museum*. Washington DC y Londres: Smithsonian Institution Press.

SANDELL, RICHARD (2007). "Museums and the good society." *Museums, Prejudice and the Re-framing of Difference*. Londres y Nueva York: Routledge.

ZIZEK, SLAVOJ (2004). "Passion In The Era of Decaffeinated Belief". *The Symptom*. 5, invierno. [Online]. [Accesible desde: <http://www.lacan.com/passionf.htm>]. Accedido: 11 de febrero de 2014.

EVA ALCAIDE. Las educadoras de museos: una profesión a ras del suelo ~

DÍAZ BALERDI, IÑAKI (2008). *La memoria fragmentada. El museo y sus paradojas*. Gijón: Trea.

LÓPEZ, ENERTIZ; ALCAIDE, EVA (2011). "A solas con una educadora de museos: una conversación sobre su trabajo, situación y visión de la educación artística contemporánea". Revista digital do LAV, 6 (4), Ramal: UFSM, pp. 1-12. [Descargable gratuitamente en: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/viewFile/2645/1561>].

PADRÓ, CARLA (2005). "Educación en museos: representaciones y discursos", en: Alice Semedo y João Teixeira (coord.) (2005). *Museus, discursos, representações*. Oporto: Afrontamento, pp. 49-60

ROBERTS, LISA (1997). *From Knowledge to Narrative. Educators and the changing museum*. Washington DC y Londres: Smithsonian Institution Press.

KATIA MARTORELL. Mediación museística: reflexiones desde la práctica ~

AGUIRRE, IMANOL (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro-EUB.

FERNÁNDEZ, OLGA; DEL RÍO, VÍCTOR (2007). *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid: Museo Patio Herreriano.

GÓMEZ, PILAR (2003). *La educación, un rompecabezas*. Madrid: Biblioteca Nueva. Colección Diván el Terrible.

HUERTA, RICARD; DE LA CALLE, ROMÁN (2005). *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: Universitat de València.

LIDÓN, CARMEN (2005). *Educación como mediación en centros de arte contemporáneo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

VARIOS AUTORES (2007). *Pràctiques dialògiques. Intersecciones de la pedagogía crítica i la museología crítica*. Palma de Mallorca: Fundació Es Baluard d'Art Modern i Contemporani.

WILD, REBECA (2006). *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder Editorial.

CARLA PADRÓ. Alas crítica-s ~

APPLE, MICHAEL W. (2000). *Teoría crítica y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

APPLE, MICHAEL W. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós-MEC.

COLLADOS, ANTONIO; RODRIGO, JAVIER (2009). *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Granada: Centro de Arte Guerrero.

CONTRERAS, JOSÉ; PÉREZ DE LARA, NURIA (eds.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

ELLSWORTH, ELIZABETH (1989). "Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy". *Harvard Educational Review*, 59:9, 297-324.

FREIRE, PAULO (1998). *Pedagogy of Freedom*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

GIROUX, HENRY A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/Madrid: M.E.C.

GIROUX, HENRY A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

GIROUX, HENRY A. (2001). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Ruipérez.

GIROUX, HENRY A. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.

GREENE, MAXINE (1995). “El profesor como extranjero”, en: Jorge Larrosa (ed.) (1995). *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.

GREENE, MAXINE (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó. Micro-macro referencias.

GORE, JENNIFER (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.

HENNING, MICHELLE (2006). “Display”. *Museums, Media and Cultural Theory*. Berkshire, UK: Open University Press, pp. 37-69.

HOOKS, BELL (2003). *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. Nueva York y Londres: Routledge.

KINCHELOE, JOE; MACLAREN, PETER (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos. Dónde estamos*. Barcelona: Graó.

LATHER, PAITI (2007). *Getting Lost. Feminist Efforts Towards a Double(d) Science*. Nueva York: State of University New York Press.

LINDAUER, MARGARET (2005). “The Critical Museum Visitor”, en: Janet Marstine. *New Museum Theory and Practice: An Introduction*. Londres: Blackwell.

MACLAREN, PETER (2007). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.

MASTAI, JUDITH (2006). “There is not such Thing as a Visitor”, en: Griselda Pollock; Joice Zemans (eds.). *Museums after Modernism. Strategies of Engagement*. Oxford, Inglaterra, Victoria, Australia: Blackwell Publishing.

MÖRSCH, CARMEN (2009). “At Crossroads of Four Discourses. Documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction, Deconstruction and Transformation”. En: *Documenta 12 Education*. Zurich-Berlin: Diaphanes, pp. 9-31.

MÖRSCH, CARMEN (2011). "Alliances for Unlearning: On the Possibility of Future Collaborations Between Gallery Education and Institutions of Critique". *Contexts: Gallery Education*, 13.

POLLOCK, GRISELDA; JANET, ZEMANS (eds.) (2007). *Museums after Modernism. Strategies of Engagement*. Malden: Blackwell Publishing.

ROGOFF, IRIT (2006). "Turning". *E-flux*, 0, pp. 1-10.

STERNFELD, NORA (2011). "Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions?". *E-flux*, 14, pp. 1-12.

WEILER, KATHY (2001). *Feminist Engagements: reading, resisting and revisioning male theorists in education and cultural studies*. Londres y Nueva York: Routledge.

Eva Alcaide. Soy feminista y educadora de arte. Estoy licenciada en historia del arte por la universidad de Valladolid. Hace años realicé el Posgrado en educador de museos de la universidad de Zaragoza. Desde los últimos trece años trabajo como educadora de arte en diversas instituciones museísticas. Soy la que gestiona el diseño y la ejecución de programas pedagógicos de diversa índole. Además de formarme en el campo de la educación en museos paso todo mi tiempo estudiando la repercusión de los feminismos en el ámbito de la creación artística.

> eva.alcaide77@gmail.com

Irene Amengual. Como educadora de museos me interesa explorar las posibilidades de trabajar a través del arte para desarrollar proyectos transdisciplinares y colaborativos. Considero que para llevar a cabo mi labor es imprescindible combinar el ámbito de la práctica con la reflexión teórica y por ello quise realizar una tesis doctoral sobre las experiencias pedagógicas que vivo en mi día a día.

> ireneame@yahoo.es

Artaziak. Somos un colectivo de educadoras compuesto por Ana Revuela, Andrea Arrizabalaga y Maider Urrutia. Nos presentamos como educadoras nómadas, que se trasladan de un espacio a otro (con todas sus pluralidades) sin tener una sede fija, y que en este recorrido van transformando sus propuestas y actividad a los diferentes contextos. Hemos colaborado con museos, centros de arte y otros espacios culturales y educativos. En la actualidad nos encargamos del Proyecto de Mediación de Tabakalera, Centro de Creación de Cultura Contemporánea en San Sebastián.

> info@artaziak.com

Eneritz López. Viajera, investigadora y docente, soy licenciada en Historia del Arte y Doctora en Educación Artística, con varias publicaciones

y ponencias sobre la formación, situación y profesionalización de las educadoras de museos. Desarrollo mi actividad profesional entre una empresa de servicios culturales y la universidad, donde además de dar clase, disfruto redactando contenidos para nuevos cursos y masters.

> eneritz.lopez@gmail.com

Katia Martorell. Soy Responsable del programa Educativo de la Fundación Pilar y Joan Miró de Mallorca y Co-fundadora de la Escuela NAU. Después de licenciarme en la historia del arte encontré trabajo de educadora en un museo y de profesora en un colegio, lo que hizo darme cuenta entre las increíbles conexiones entre el arte y la educación. A partir de entonces, he trabajado siempre esta relación y actualmente combino mis tareas como responsable del programa educativo de un museo con la maternidad y con la increíble aventura de crear una escuela alternativa donde el arte tiene un papel protagonista.

> kmartorell@fpjmiro.org

Amparo Moroño. Después de haber trabajado en distintas instituciones artísticas como educadora de museos y coordinadora de programas, en la actualidad colaboro con un Parque Nacional de Extremadura, además de haber fundado un colectivo dedicado a generar proyectos colaborativos en zonas rurales.

> amparomdiaz@gmail.com

Carla Padró. He trabajado en el campo museístico durante veinticuatro años, tanto en la coordinación de programas educativos en museos españoles y norteamericanos como en el campo académico. En la actualidad me dedico a las Escrituras Creativas.

> libroscarla@gmail.com

Les Salonnieres. Somos un grupo de Performance y Feminismo. Hemos trabajado en distintas instituciones como el MACBA, el Centre d'Art Santa Mònica en Barcelona y otras instituciones educativas en Europa y Latinoamérica.

> salonnieres@gmail.com

Amaia Urzain. Soy docente del Grado de Educación Infantil y Primaria en la en Mondragon Unibertsitatea, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, donde actualmente formo parte del equipo interdisciplinar de docentes vinculados con la educación y las artes. He sido educadora de museos en distintos centros museísticos del País Vasco.

> amaiaurzain@hotmail.com

Paola Villanueva. Formada en el campo de las Bellas Artes, comienzo mi trayectoria profesional con la obtención de distintos premios y becas en instituciones como el Frans Masereel Centrum (Amberes, Bélgica), la Fundación Pilar i Joan Miró de Mallorca o la Universidad de Sevilla. Actualmente me dedico a la producción e investigación artística, así como a la educación a través de las artes, asumiendo distintas responsabilidades para el desarrollo de proyectos interdisciplinares. Esta actividad la combino con el programa de doctorado Artes y Educación en la Universitat de Barcelona.

> paolavillanuevaglez@gmail.com

Textos:

EVA ALCAIDE, IRENE AMENGUAL, ARTAZIAK, ENERITZ
LÓPEZ, KATIA MARTORELL, AMPARO MOROÑO, LES
SALONNIÈRES, AMAIA URZAIN Y CARLA PADRÓ.

~

Año:

2014

~

Corrección y edición:

CARLA PADRÓ Y PAOLA VILLANUEVA

~

Diseño y fotografía:

PAOLA VILLANUEVA

~

ISBN:

978-972-99863-8-3

Esta publicación forma parte del proyecto "Museum Mediators Europe. Lifelong Learning Programme. Transfer of Innovation, Multilateral Projects, Leonardo da Vinci", 2012-2014.

~

Este proyecto se ha realizado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación refleja la posición de las autoras, y la Comisión declina toda responsabilidad por el uso que pudiera dársele a la información contenida en ella.

El equipo de Museum Mediators no asumen ninguna responsabilidad respecto a la exactitud, integridad o calidad del contenido de los artículos publicados. La información y opinión contenidas en los artículos recaen exclusivamente sobre sus autoras, y no reflejan necesariamente las de los editores. Por lo tanto, no asumimos ningún tipo de reclamación sobre daños causados por el uso de cualquier información contenida en la presente publicación, ya sea incorrecta o incompleta.



