

COORDINACIÓ: Albert Macaya, Rosa Ricomà, Marisa Suárez

El museu i l'educació per a la diversitat cultural de les arts



DIPUTACIÓ DE
TARRAGONA



MUSEU
D'ART
MODERN
TARRAGONA

EL MUSEU I L'EDUCACIÓ PER A LA
DIVERSITAT CULTURAL DE LES ARTS

El **museu** i l'educació per a la **diversitat** cultural de les **arts**

Coordinadors Albert Macaya
Rosa M. Ricomà
Marisa Suárez

MAMT
PEDAGÒGIC



DIPUTACIÓ DE
TARRAGONA



MUSEU
D'ART
MODERN
TARRAGONA

PRESENTACIÓ	7
Josep Poblet i Tous. President de la Diputació de Tarragona	
JORNADES DE PEDAGOGIA DE L'ART I MUSEUS 2000-2007	8
Servei Pedagògic del Museu d'Art Modern (MAMT) Diputació de Tarragona	
ARTS VISUALS I EDUCACIÓ PER A LA DIVERSITAT CULTURAL	10
Albert Macaya. Professor d'Art i Educació. Universitat Rovira i Virgili	
EL TALLER D'EL CAIRE, UNA ESCOLA PER A TOTS	19
Perico Pastor. Artista	
ELS MUSEUS, ESPAIS PER VALORAR L'ALTRE. INTERPRETACIONS I CONSIDERACIONS CRÍTiques DES DE L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA	23
Joan Vallès. Professor de Didàctica de l'Art i membre del grup de recerca Patrimoni i Educació Artística Inclusiva. Universitat de Girona	
DE LA CIUTAT DE LES PARAULES A ALMAZEN: DE LES ARTS AL BARRI	37
Macarena de la Vega. Artista visual i directora del Centre d'Interacció Cultural Almazén	
ART I TESTIMONI: EL TESTIMONI ORAL COM A PEÇA DE MUSEU	43
Imma Boj. Directora del Projecte del Museu d'Història de la Immigració de Catalunya	
10.000 OBJECTES PER A L'EDUCACIÓ	49
Enric Miró. Cap d'exposicions i difusió (Pedagogia i Comunicació) del Museu Etnològic de Barcelona	
ART, GLOBALITZACIÓ I DIVERSITAT CULTURAL A CATALUNYA. DRETS DE CIUTADANIA I DRETS CULTURALS	55
Estela Rodríguez. Investigadora en temes d'art, gènere i cultura	
NARRATIVES VISUALS I EXPERIÈNCIA DE L'ALTERITAT	79
Alfred Porres Pla. Professor d'Educació Secundària i artista visual	
TALLER: I SI L'ALTRE SÓC JO?	83
JORNADES DE PEDAGOGIA DE L'ART I MUSEUS	
Programes dels anys 2000, 2005, 2006 i 2007	107
TRADUCCIONS	117

Presentació

Josep Poblet i Tous

President de la Diputació de Tarragona

El concepte de museu ha experimentat una ràpida evolució en els darrers anys, i de sales d'exposició més o menys informatives i didàctiques s'ha passat a espais interactius on els visitants poden convertir-se en protagonistes de l'època o contemporanis dels autors, de manera que no solament coneixeran l'objecte, sinó també el context sociocultural. D'aquesta manera, l'objecte, el quadre, l'obra, adquireix tota la riquesa que l'autor hagi volgut donar-li, així com el ressò que té en el visitant. Es tracta d'una nova pedagogia, però també d'una major culturització de la societat, a l'inici del segle XXI, que ja comença des de la infantesa, a través dels col·legis i dels instituts.

Per aconseguir aquests objectius, ha calgut que els professionals museístics cerquessin la col·laboració de professors, pedagogs, gestors culturals, psicòlegs i altres especialistes, fins a obtenir els resultats pretesos. En aquest sentit, el Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona fa temps que experimenta i programa activitats de caire pedagògic, a través de les exposicions i d'una acció pionera en escoles i instituts, que li han fet atreure un nombre cada vegada més important de visitants, tot situant-lo en un dels llocs de més prestigi en el rànquing de Catalunya.

El llibre que teniu a les mans i que recull les experiències i propostes de diversos autors posa de relleu l'evolució del concepte de museu de manera pràctica i directa. Per això celebro l'aparició d'aquesta nova eina de treball i de coneixement museístic, coordinada per Albert Macaya, Rosa M. Ricomà i Marisa Suárez, i desitjo que esdevingui útil per a tots els que cerquen en la cultura un element d'interacció.

Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus 2000-2007

Servei Pedagògic del Museu d'Art Modern (MAMT)

Diputació de Tarragona

Els museus, en tant que espais educadors i de transmissió de coneixement, constitueixen un important recurs pedagògic al servei de la comunitat educativa. Els museus d'art han deixat de ser mausoleus per a la contemplació de tresors i han progressat per oferir un espai per a la descoberta, on ensenyar a exercir una mirada més rica, més atenta i més participativa. La tasca didàctica que poden realitzar ha de contactar especialment amb els nens i joves, però també amb els mestres i pedagogs.

El MAMT esdevé un punt de trobada per a la reflexió sobre les relacions entre museu i pedagogia. En col·laboració amb la Universitat Rovira i Virgili, s'han convocat quatre edicions de les Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus. L'objectiu d'aquestes Jornades es basa en la voluntat de refermar la relació dels centres educatius amb els museus, especialment d'art, així com palesar la repercussió positiva que suposa per a l'entorn habitual d'un museu el seu ús com a eina d'aprenentatge i aconseguir arribar a sectors de públic cada cop més amplis, interessats a participar en la vida activa dels museus.

Les Jornades es preparen en col·laboració amb la Universitat Rovira i Virgili, i comporten l'oferta de crèdits de lliure elecció als alumnes de la URV. Estan adreçades a agents culturals de la demarcació en els camps de la gestió i el turisme cultural, professors d'ensenyament primari, secundari, batxillerat i cicles formatius, especialment dedicats a l'educació visual i plàstica i a la formació artística, estudiants universitaris –àrees de Pedagogia, Ciències de l'Educació i Història de l'Art, Antropologia i Turisme– i educadors de museus i d'espais d'art públics i privats. Les Jornades tenen un còmput de 15 hores lectives que es reparteixen en dos dies. El primer dia està dedicat a la part més teòrica, alhora que es posen en comú diferents experiències museístiques de treball a cura dels departaments d'Educació i Acció Cultural convidats. El segon dia, les Jornades prenen un caràcter més pràctic en relació amb el tema monogràfic que ocupa les Jornades, i possibilita que els estudiants universitaris realitzin la seva pràctica com a activitat de lliure elecció i experimentin en primera persona la relació que s'estableix entre la pedagogia i l'art.

A la present publicació presentem l'edició de les IV Jornades celebrades els dies 18 i 25 d'abril del 2007 amb el títol *El museu i l'educació per a la diversitat cultural des de les arts*.

Al final de l'edició adjuntem un annex amb els programes de les edicions dels anys 2000, 2005, 2006 i 2007. Hem cregut necessari fer-ne un resum històric i deixar testimoni de les diferents ponències a càrrec de representants de diverses institucions museístiques i professors de diferents universitats.

La realització de les Jornades d'Educació i Museus demostren la consolidació d'aquesta activitat com a referent per al territori i per al món de l'educació i dels museus. El Servei Pedagògic del MAMT es planteja el seu futur sobre la sòlida base de 17 anys de treball. La feina feta ha de contribuir a mantenir actives les vies de col·laboració i diàleg consolidades amb diversos àmbits d'acció educativa.

La Diputació de Tarragona, conscient de la importància d'aquesta activitat, continua treballant perquè l'oferta educativa del Museu d'Art Modern esdevingui un dels pilars fonamentals del conjunt de la seva activitat.

Arts visuals i educació per a la diversitat cultural

Albert Macaya. Professor d'Art i Educació. Universitat Rovira i Virgili

Venècia, estiu del 2007. Definitivament perdut en el laberint venecià, a la percaça dels palaus i casalots que acullen les exposicions i *eventi collaterali* de la Biennale, el visitant ensopega finalment amb el Palazzo Querini. Allà s'hi exhibeix diversa documentació sobre un projecte d'Ilya i Emilia Kabakov per a la Third Millennium Foundation, en col·laboració amb la Biennale: *The Ship of Tolerance*. Amb l'ajut dels nens i nenes de les escoles venecianes, Illa i Emilia Kavakov han construït i fet salpar una embarcació singular, *El Vaixell de la Tolerància*. La missió d'aquesta embarcació és òbvia: celebrar i posar en valor la convivència, el respecte mutu, la diversitat i l'empatia.

La primera versió de *The Ship of Tolerance* va ser construïda a Siwa, Egipte, amb el propòsit de viatjar per Orient Mitjà. Una nau, segons diuen, construïda per nens que no havien vist mai el mar. El vaixell venecià, segona versió del projecte, va navegar pels canals de la ciutat italiana en el marc de la Biennale i ha de recórrer diversos indrets d'Europa. Una tercera versió està prevista per a Shangai, base des de la qual viatjarà a algunes ciutats asiàtiques al llarg del 2008.

El vaixell navega a vela. I té la particularitat que les seves veles han estat fetes pels nens de les escoles de Venècia. Hi han pintat i escrit les seves visions de la tolerància. Els fragments de vela, com estendards de colors, llueixen consignes com "aiutarsi a vicenda", "per conoscere il mondo insieme", "mi fido di te", "state assieme in armonia".

Pot objectar-se que aquest *The Ship of Tolerance* no és, probablement, l'obra en què Ilya i Emilia Kabakov han desplegat més ingeni i lucidesa. I existeixen, sens dubte, propostes artístiques amb voluntat d'incidència social o educativa molt més punyents o radicals. Hem d'admetre, amb tot, que els Kabakov tracten de transcendir l'espai d'exposicions per crear una xarxa social al voltant de la seva proposta. Un darrer exemple: el projecte ha recalat recentment a Tampere, Finlàndia. Al voltant de l'exposició, les escoles de la ciutat s'han embarcat a crear nous dissenys d'embarcacions amb la col·laboració dels centres de disseny, arquitectura i artesanía de la ciutat. Aquestes embarcacions, amb el nom d'Ice-Breakers, es dedicaran a trencar el gel dels prejudicis –segons la declaració d'intencions redactada per a l'ocasió– i a escampar el missatge de la tolerància i l'acceptació de la diferència. El viatge dels Ice-Breakers culminarà

amb una gran *performance* amb la participació de tots els implicats, i patrocinada per UNICEF.

La presència de *The Ship of Tolerance* –que, com deia, pot suscitar com a proposta artísticopedagògica adhesions més o menys entusiastes– a la Biennal de Venècia és, si més no, significativa de fins a quin punt el tema de l'educació per a la diversitat cultural és al primer nivell de l'*agenda* d'artistes i educadors. Si la diversitat és un tema relativament nou entre nosaltres, en altres països és objecte de debat des de fa dècades. Vivim en societats que han deixat de ser culturalment homogènies. A despit dels que somien en el manteniment d'essències nacionals, ètniques o culturals, vivim en un món de complexitat creixent. I aquesta complexitat no sempre és assumida per tothom d'una forma harmoniosa. Els plantejaments paternalistes o ingènuament integradors a l'ús oculten la cara més amarga de la diversitat. Com ens recorda Edward Said (2005), "l'esdeveniment més important de les darreres tres dècades ha estat, en la meua opinió, la vasta migració humana que ha acompanyat a la guerra, el colonialisme i la descolonització, la revolució política i econòmica i altres successos devastadors com la fam, la neteja ètnica i les grans maquinacions del poder. A indrets com Nova York, Londres, París, Estocolm o Berlín, totes aquestes coses es reflecteixen immediatament en els canvis que transformen els barris, les professions, la producció cultural i la topografia gairebé d'hora en hora. Els exiliats, emigrats, refugiats i expatriats desarrelats de la seva terra se les han d'empescar en nous entorns, i la barreja de creativitat i tristesa que pot observar-se en el seu quefer ha de trobar encara els seus cronistes."

Els països amb una llarga tradició de diversitat cultural, en especial els Estats Units, Gran Bretanya i Austràlia, han estat pioners en el debat sobre multiculturalisme i educació. Al nostre país, però, el problema comença a plantejar-se a la dècada dels setanta. En un primer moment, la interculturalitat en relació amb l'educació es contempla com un problema estrictament escolar; té a veure, sobretot, amb la integració dels fills d'immigrants. La immersió lingüística i el rendiment escolar dels nouvinguts apareixen com els aspectes centrals. La reflexió i la intervenció es plantejaven, fonamentalment, en el context de l'educació formal.

A mesura que creix la consciència de la crisi de l'estat-nació homogeni, l'enfocament canvia considerablement. A la dècada dels vuitanta, la reflexió sobre la societat multicultural fa que la diversitat deixi de contemplar-se com un problema estrictament escolar i reveli la dimensió social i política més àmplia. L'educació per a la diversitat cultural ja no se centra exclusivament en els fills dels immigrants, sinó que esdevé essencial per a tots. Cal preparar tots els ciutadans per viure en societats multiculturals. Besalú (2002) descriu així les noves necessitats educatives:

“un qüestionament crític de la cultura que presenten els currículums escolars, un èmfasi en la promoció de les condicions d'intercanvi i comunicació més que en la potenciació de la diferència, el respecte per a totes les cultures, no en el sentit d'acceptar-les acríticament o tolerar-les, sinó de tractar-les, comprendre-les i criticar-les en la seva globalitat complexa i dinàmica; una lluita activa contra les discriminacions racistes i xenòfobes, en l'àmbit dels comportaments i actituds i també en l'àmbit cognitiu i ideològic”.

No obstant això, la traducció d'aquests principis a les pràctiques educatives no és senzilla, i deriva sovint en propostes carregades de bona intenció, però paternalistes o toves que ignoren les dimensions socials del tema i el “desproblematitzen”:

“el debat sobre l'educació intercultural, que determinats grups d'educadors havien esgrimit amb anterioritat, però des de la marginalitat i amb una voluntat clara de ruptura amb el sistema establert, quan ha estat assumit per aquest s'ha convertit en un discurs retòric, que posa l'accent en aquells aspectes que el poder considera prioritats en el moment històric present [...]: la capacitat de les societats occidentals per desactivar les arestes del marc social en pro d'una comunitat amable, satisfeta i no conflictiva; la primacia d'allò ètic, els anomenats valors, presentats com la causa (la seva mancança) i la solució de gairebé tots els mals que ens afecten i que, per descomptat, no sembla que tinguin res a veure amb l'ordre social i econòmic vigent, atès que es plantegen com un assumpte fonamentalment individual.” (BESALÚ, 2002: 45)

Des de les aproximacions més radicals al problema de la diversitat cultural, per contra, es posa l'accent en les relacions de poder que oculten o traeixen les manifestacions culturals, i en la lectura crítica de les representacions que en fan les institucions educatives. Des d'aquesta òptica, els individus pertanyents als grups dominants de classe, ètnia i gènere estableixen una complicitat no crítica amb les manifestacions

culturals de la desigualtat i les asimetries de poder. El multiculturalisme “*tou*” pot admetre aspectes de la diversitat cultural i, al mateix temps, fer invisibles les jerarquies de poder i deixar-les intactes (KINCHELOE I STEINBERG, 1999). Aquest posicionament ja no ens permet concebre la tasca educativa d’escoles i museus com a innocent o neutral. Giroux (1994) formula un atac demolidor a la suposada objectivitat i neutralitat dels continguts escolars, que, en el context que ens ocupa, podríem estendre als museus. Les institucions educatives “*produeixen coneixements i ofereixen als alumnes un sentiment de lloc, vàlua i identitat. Amb això, ofereixen als alumnes representacions seleccionades, tècniques, relacions socials i valors que pressuposen unes històries i maneres concretes d’èsser al món. La dimensió política i moral que està en joc aquí es posa de manifest a la pregunta: de qui és la història, relat i experiència que preval a l’emplaçament escolar? En altres paraules, qui parla en nom de qui? En quines condicions i amb quin propòsit? Dit d’una manera molt simple: les escoles no són institucions neutrals dissenyades per proporcionar als alumnes les tècniques de treball o les eines privilegiades de la cultura, sinó que estan profundament involucrades en formes d’exclusió i inclusió, que produeixen determinades veritats i valors morals. En efecte, produeixen i legitimen diferències culturals com a part del seu projecte més ampli orientat a la construcció de determinades relacions de coneixement/poder i a la producció de conceptes de ciutadania específics.*”

L’interès per la pedagogia de la diversitat s’ha desenvolupat gairebé en paral·lel a l’atenció suscitada a les darreres dècades per l’art de les tradicions no occidentals, de les minories culturals o les formes artístiques interculturals o transculturals. Per explicar en una versió necessàriament esquemàtica i apressada les raons d’aquest interès, caldria fer referència a la crisi dels grans projectes socials i estètics de la modernitat. L’estancament del projecte modern fa visibles formes culturals fins aleshores ocultades per la seva hegemonia. Cal arribar al punt en què el discurs assimilador i orgullosament etnocèntric del *mainstream* modern s’estanca per comprendre l’emergència de noves veus. McEivelly (1996) és un dels primers que es demana si no hem de començar a considerar la modernitat occidental com un discurs entre altres discursos possibles; una forma d’identitat col·lectiva enmig del complex univers de tradicions culturals en contacte que és el món contemporani. En sintonia amb els postulats de la pedagogia crítica que repassàvem en el paràgraf anterior, McEivelly suggereix que la prevalença de la modernitat és, al capdavall, el resultat d’una construcció cultural políticament determinada. Comprendrem millor l’abast d’aquesta idea si pensem en termes històrics: Said (2005) ha posat en relació l’universalisme cultural amb la “*mission*

civilisatrice” dels imperis europeus d’ultramar; grollera coartada per a la lucrativa aventura colonial. El periple encadenat colonialisme-postcolonialisme-globalització podria ser una aproximació (més que esquemàtica) a les relacions de poder a l’esfera mundial en els temps que corren. I són aquestes relacions de poder les que expliquen, en última instància, per què unes formes culturals esdevenen canòniques i altres ocupen la posició perifèrica.

La recent “visibilitat” de les tradicions artístiques no occidentals o de l’art intercultural no és altra cosa que una reacció lògica a segles d’etnocentrisme. En paraules de Lippard, “les arts són, sovint, agradables o interessants, aparentment inofensives (potser intimidatòries en determinats contextos), però també poden ser redemptores, restauradores, crítiques i reforçadores. Quan la identitat i la continuïtat culturals són suprimides amb la colonització i l’imperialisme cultural, l’artista perd molt més que un vocabulari superficial. El significat existeix tan sols quan és compartit i, en la nostra societat, el significat tendeix a raure en els àmbits de la política i l’esperit. Ambdós són, fonamentalment, forces per al moviment, actes de fe, i les seves innovacions són nodrides tant per la tradició com per l’experiència personal. Si no som moguts, si ens quedem quietes, el nostre premi és l’*statu quo*. [...] Dones artistes i artistes de color estan lluitant per ser percebuts com a subjectes i no com a objectes; participants independents més que no pas titelles construïdes socialment.” (1990: 11)

Una perfecta il·lustració del canvi de sensibilitat en l’art contemporani envers la diversitat cultural el tenim en una coneguda sèrie de malentesos entre crítics i *curators* a les darreries del segle passat que no em resisteixo a relatar succintament. L’any 1984, William Rubin comissaria per al MOMA una macroexposició amb el títol “Primitivism in the 20th century art. The affinity of the tribal and the modern”. En aquesta mostra, objectes procedents de cultures no occidentals eren confrontats amb treballs dels grans mestres de la modernitat. En un *totum revolutum* de màscares africanes, pintures de Picasso i escultures expressionistes amb vocació totèmica, s’hi postulava una pretesa unitat o afinitat essencialista: “primitius” i moderns compartien una essència comuna, la qual cosa provava la universalitat de l’art dels segons. Picasso connecta amb allò ancestral, l’art modern es pot posar en paral·lel a les veus més pregoneres de l’ànima humana. “Primitivism” va ser objecte de ferotges atacs per part de l’emergent crítica multiculturalista dels anys vuitanta. Les raons d’aquests atacs poden semblar-nos avui òbvies, però no ho van ser tant per a Rubin, que va concebre el projecte amb una mentalitat encara “moderna”. Els objectes ètnics, trets

de context, perdien tot el seu significat. Eren comparses del “gran” art occidental, al qual servien de coartada legitimadora. Esdevenien meres il·lustracions formalistes de la universalitat dels mestres moderns.

Irònicament, un dels principals crítics va ser McEively, que va retreure a Rubin la seva manca de coratge per presentar les cultures anomenades “primitives” en “tota la seva real cruesa o tota la seva crua realitat”. Uns anys més tard, el 1989, McEively, juntament amb Hubert Martin, reformulen la proposta a l'exposició “Les Magiciens de la Terre” al Centre Georges Pompidou a París. “Magiciens” aplega també artefactes ètnics de diverses procedències i treballs d'artistes contemporanis occidentals. A diferència de “Primitivism”, però, els comissaris volen dotar de més protagonisme els objectes d'origen tribal. Afirmen que obres d'artistes i artefactes ètnics tenen alguna cosa en comú: uns i altres són objectes amb “ànima”.

La fortuna de Martin i McEively no és gaire millor que la de Rubin, i una allau de crítiques es precipita sobre la mostra. “Les Magiciens de la Terre” no aconsegueix evitar que els elements aportats per les cultures no occidentals tinguin una posició perifèrica respecte al treball dels artistes europeus i americans. Uns agafen l'aire de curiositat antropològica, mentre que altres representen la cultura *savante* del primer món.

Dan Cameron formula un tercer intent de confrontació d'art occidental amb art o artefactes d'origens diversos l'any 1994. L'escenari és, aquest cop, el Centro de Arte Reina Sofia, a Madrid. Les veus en favor de la posada en valor de la diversitat cultural han guanyat força, i les crítiques recollides per Dan Cameron són ara monumentals. És acusat d'esgrimir una mentalitat neocolonial, d'haver posat un cop més l'art no occidental en una posició subsidiària respecte al *mainstream* artístic contemporani. Ivan de la Nuez (1995) retreu al comissari americà haver fet una mostra en què “Occident posa el saber i els altres el sabor”.

Aquest llarg *excursus* per les polèmiques entorn de projectes de grans institucions museístiques ens serveix per comprovar, un cop més, les moltes arestes del tema que ens ocupa, i ens posa en guàrdia davant les visions ingènues de la diversitat cultural. Si ens centrem en el món potser més proper i tangible de l'educació, existeix també un evident risc de donar a la diversitat cultural un tractament superficial i acrític.

Chalmers (2003) concreta aquest risc distingint dos possibles enfocaments: el de les “aportacions circumstancials” i el que anomena “comprensió transcultural”.

En el primer cas, l'educador es limita a afegir, a un currículum convencional, temes de contingut intercultural, entesos com a matèria addicional, o activitats com festes o dies especials per celebrar la diversitat. En el segon supòsit, l'educador persegueix una revisió més profunda del currículum. Els conceptes, temes, problemes plantejats, són vistos des de les diverses perspectives dels diferents grups culturals, ètnics i socials dels participants.

Seguint Stuhr (1991), podem distingir cinc graus de compromís amb la diversitat cultural des de l'educació artística. El primer grau de compromís –és a dir, el més superficial– és afegir al currículum alguns temes de caràcter “ètnic”. Un educador que basa el noranta per cent del seu treball en l'art de tradició occidental fa alguna concessió puntual a les produccions artístiques d'altres tradicions, a manera d'apèndix. Un segon nivell seria fer participar, eventualment, els membres del grup en activitats amb contingut “multicultural”: fer celebracions transculturals, crear elements festius per a un acte singular de l'escola amb referències no occidentals, fomentar la bona voluntat, l'harmonia i la convivència a l'aula. Un tercer nivell, ja menys freqüent a les nostres escoles i museus, és posar de relleu l'art de minories per raons d'equitat i justícia social. El quart nivell, sempre segons Stuhr, ens portaria a concretar totes aquestes preocupacions en un currículum que vol ser deliberadament multicultural i multiètnic, en un esforç per plantejar totes les tradicions culturals en pla d'igualtat. Molt més complex seria el cinquè nivell de compromís: més enllà del reconeixement de la diversitat, es tracta de desafiar els cànons i estructures del món artístic. El repte seria d'abast més gran: entendre l'educació artística com un factor de reconstrucció social. L'activitat artística hauria de servir per desemmascarar tot tipus d'hipocresia o opressió. En sintonia amb algunes propostes visuals contemporànies de caràcter marcadament activista, aquesta opció reivindica per a l'educació artística la capacitat d'acció social.

La posada en pràctica de les formulacions més radicals entre les que acabem d'apuntar no és tasca senzilla. Un projecte pioner en aquesta línia va ser el National Textile Project, dut a terme per la Nehru Gallery del Victory and Albert Museum. Aquest projecte té l'interès addicional de resultar particularment escaient per als propòsits d'aquest text, atès que involucra el departament educatiu d'un museu i els centres escolars i, encara més enllà, les comunitats d'origen dels alumnes participants. Una exposició de tapissos va esdevenir el pretext per convertir el tapís en un vehicle de la identitat cultural. El treball amb materials tèxtils ha estat relacionat, històricament, amb les arts i tradicions populars de diversos territoris, des de l'Orient Mitjà, Turquia

i l'Àsia Central fins a l'Índia. I es tracta d'una tasca tradicionalment reservada a les dones. La seva entrada al museu comportava, doncs, una posada en valor de qüestions d'origen i de gènere. Les imatges produïdes en tapís i amb materials tèxtils per nens de substrat familiar europeu dialogaven amb les de nens d'altres herències culturals, o amalgamaven unes i altres. En fer-se extensiu a les famílies, el projecte va evidenciar una implicació social. Va contribuir a la socialització de col·lectius que, com succeeix a voltes amb les dones recentment arribades a la societat d'acollida, comptaven amb escàs marge d'acció per a la integració.

Més radical encara quant a la voluntat d'incidència i compromís social són les propostes del col·lectiu Artists/Teachers Concerned, que situen el treball dels alumnes a l'espai públic, a través de projeccions d'imatges a l'entorn de l'escola (Kids Speak Out!, Nova York, 1993, amb la participació de 29 centres escolars i més de 500 alumnes) o d'intervencions als aparadors de comerços (Stop, Look and Learn, Nova York, 1996). Prou conegut també és el treball de Tim Rollins and KOS [Kids of Survival] que, des de l'any 1985, ha estat desenvolupant la seva tasca amb nens i adolescents del Bronx. En les condicions més difícils, Tim Rollins aconsegueix que els nens i nois plantegin les seves reivindicacions de classe i ètnia partint de creatives relectures en imatges d'obres literàries significatives per a ells.

Aquestes (i tantes altres) iniciatives aconsegueixen materialitzar a les pràctiques escolars els plantejaments més agosarats i radicals de la pedagogia crítica i l'art activista o compromès. La seva valentia, el seu treball a contracorrent i desenvolupat sovint en condicions gens fàcils ens renoven la fe en el potencial educatiu i de transformació social de les arts visuals.

Referències bibliogràfiques

- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- CHALMERS, F. G. (2003): *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- EFLAND, A. D.; FREEDMAN, K.; STUHR, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. A.; FLECHA, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona, Octaedro.
- LIPPARD, L. (1990). *Mixed blessings. New art in a multicultural America*. Nova York: Pantheon Books.
- McEVILLEY, T. (1992). *Art and otherness. Crisis in cultural identity*. Nova York: Documentext.
- NUEZ, I. de la (1995). "El arte de las polítics exóticas. Una cosa y otra". *Lápiz*, n. 111, pp. 26-34.
- SAID, E. (1991). *Orientalisme. Identitat, negació, violència*. Vic: Eumo.
- SAID, E. (2005). *Reflexiones sobre el exilio*. Barcelona: Debate.

El taller del Caire, una escola per a tots

Perico Pastor. Artista

Voldria començar per una breu reflexió sobre l'evolució i el paper històric del museu, des dels primers *wunderkabinet* i col·leccions eclesiàstiques o reials, fins a les *kunsthalle* del present, deixant ben clar, però, que aquesta reflexió ve guiada per un amor il·limitat i incondicional pels museus.

Massa sovint avui en dia s'utilitza una pretesa oposició entre la figura històrica del museu (rígid, encarcerat, autoritari, elitista) i el que hauria de ser el museu del present (amb el seu rol d'investigació, prospecció, divulgació, democratització i obertura). Això és oblidar que els museus privats, reials o eclesiàstics van néixer d'un amor, sovint apassionat, per l'art: no cal recordar, entre moltes altres, les relacions intenses, sovint

tempestuoses, entre els papes i els "seus" artistes, o la deferència que monarques tan poderosos com Carles I o Felip II manifestaren pels "seus" artistes (Tiziano o El Bosco).

És clar que, des del començament, aquestes grans col·leccions es feien tant per amor a l'art com pel prestigi que donava la seva possessió, i quan aquestes col·leccions van passar a l'Estat, el prestigi va passar de ser personal a ser polític. Però precisament aquesta necessitat de prestigi feia indispensable que aquestes col·leccions fossin compartides pel públic, i encara avui en dia fa possible el finançament de les noves institucions.

A part de les diverses postures o opinions que poden haver-hi sobre la



funció i el contingut del museu, hi ha un aspecte, formal i ritual, que m'agrada: la idea del museu com a temple laic, com a ritual cívic. El museu com a lloc on es va a contemplar amb atenció i en silenci (perquè és un lloc compartit) objectes no necessàriament intel·ligibles a primer cop d'ull però que poden revelar-nos moltes coses.

Aquest museu implica selecció, i la coincidència de seleccions genera jerarquia. Santes Pasqües: prefereixo jerarquies clares, que tothom pot contestar i contradir, que la noció, mel·líflua, que les jerarquies són perniciosos. Sempre he sospitat que els que defenen aquesta posició pretenen, en realitat, tenir el control d'unes jerarquies tàcites. Però això són manies meves, sempre discutibles: per això les deixo sobre la taula.

I ara passo a exposar la meua experiència al Caire.

A l'hivern del 2007, vaig ser convidat pel meu bon amic Javier Ruiz Sierra, director de l'Institut Cervantes del Caire, a donar un taller a un grup d'alumnes de la Facultat de Belles Arts. Vaig acceptar-ho encantat i vaig arribar al Caire el 25 de febrer.

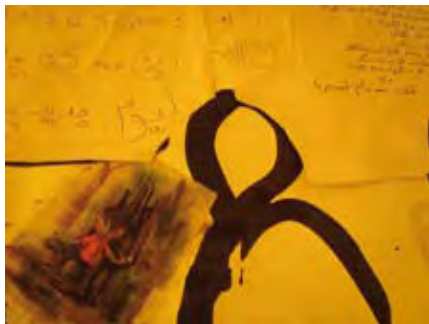
Un cop efectuada la selecció d'alumnes entre totes les sol·licituds que havien arribat, vaig dedicar la primera sessió de treball a la descripció de les diverses

tècniques sobre paper que utilitzaríem, particularment a la fabricació d'aquarel·les, i també al mètode de treball que seguiríem, que es resumia en tres paraules: Presències, Absències i Essències.

Presències era l'exercici de dibuix de persones o coses que tinguessin davant; Absències, dibuix de memòria, i tant les Presències com les Absències s'havien de fer "recordant" (amb el màxim de detalls) o "oblidant" (els detalls i concentrant-se en l'essencial). La idea era, després d'aquests quatre passos, arribar a les Essències, és a dir, a un dibuix que arribés a l'essència de la representació.

Durant les sessions de dilluns i dimarts, va anar quedant clar que aquest exercici aparentment senzill els plantejava més d'una dificultat. Primer, per possibles conflictes d'ordre religiós que la representació pot plantejar al món de l'islam; segon, i paradoxalment, per les dificultats que semblava que tenien a l'hora de dibuixar de memòria, i tercer, això quedava palès quan els demanava que fossin ells mateixos qui triessin després de cada sessió les obres que volien conservar i els demanava que llicessin aquelles que no els semblaven bones.

Era clar que a la Facultat de Belles Arts del Caire, la pràctica de l'art no es considera



un espai de llibertat. Això, i el fet que el nivell de competència entre els alumnes era molt desigual, em va fer pensar, durant la sessió de dimecres, que el resultat d'aquest taller no podia ser una exposició col·lectiva tradicional. Després d'una nit de relatiu insomni, vaig arribar a la sessió de dijous amb l'esquema del que seria l'obra col·lectiva final.

Vaig demanar-los que formessin equips. Cada equip va rebre el nom d'un dels dies de la setmana que havien treballat (diumenge, dilluns, dimarts, dimecres, dijous i divendres).

Vaig encarregar a cada un dels equips que fessin un diari de la sessió de treball del dia que els tocava.

Mentre els alumnes (morts de riure perquè havia insistit molt que se sentissin totalment lliures en els seus diaris, ja que els diaris eren en àrab i jo no els entendria) es dedicaven a l'escriptura, jo

vaig estendre a terra tres rotllos de paper de 10 metres. Vaig dibuixar-hi, amb tinta xinesa i pinzells, un pentagrama de siluetes molt calligràfiques; vaig dividir els trenta metres en sis segments que corresponien als dies de taller; en els intersticis d'aquestes siluetes, vam fer un collage utilitzant, d'una banda, els diaris escrits en calligrafia àrab i, de l'altra, fragments de les obres que havien sobreviscut a les seleccions dels alumnes participants.

L'endemà vam desembarcar al Cervantes amb el material i vàrem empaperar la planta baixa i el primer pis de l'Institut amb el nostre collage retallat segons manava l'arquitectura. El resultat es pot veure en les imatges adjuntes.

Per a mi va ser una experiència meravellosa i em sembla que per als alumnes, amb algun dels quals encara m'escriu, també va estar bé.



Els museus: espais per valorar l'altre. Interpretacions i consideracions crítiques des de l'educació artística

Dr. Joan Vallès. Professor de Didàctica de l'Art i membre del grup de recerca Patrimoni i Educació Artística Inclusiva. Universitat de Girona

Els museus [...] temples cívics on la societat burgesa diposita el més sagrat que posseeix, és a dir, les relíquies heretades d'un passat que no és seu, en aquests llocs sagrats de l'art, on alguns escollits van a alimentar una fe de virtuosos mentre els conformistes i falsos devots van a complimentar un ritual de classe, palaus antics o grans mansions històriques a les quals el segle XIX ha afegit edificis imponents...

Pierre BORDIEU

Moltes vegades ens preguntem: quina funció compleixen els museus? I quina funció haurien de complir? Amb aquestes preguntes entrem en l'espiral d'un debat interminable, quan primer de tot caldria preguntar-nos sobre la identitat que promouen i quin projecte de cultura volen dur a terme. És important que les institucions museístiques tinguin clars els seus objectius i les línies d'actuació i si van en la direcció de promoure una determinada identitat o si la seva funció bàsica és exposar identitats existents tot protegint-les de l'oblit.

És evident que els museus construeixen representacions de les realitats i promouen identitats, tant els que fan de contenidors de material històric, etnogràfic, arqueològic, com qualsevol dels museus d'art de nova creació. Normalment, els museus construeixen "identitats cultes, elitistes", associades a una determinada època i classe social. És aquesta realitat

que promouen i els paràmetres en què ho fan el que ha de restar clarament definit per no permetre falses expectatives.

Construir o potenciar una determinada identitat comporta que la resta de possibles identitats quedin recloses en una segona categoria, moltes vegades fent-les invisibles i mostrant una realitat minimitzada i opaca. És en aquest context difós on se situen habitualment totes les "altres" manifestacions: les populars, les ètniques, les de gènere, etc., realitats que es donen a l'entorn immediat de les institucions museístiques existents. En un altre ordre de coses, hem de tenir present que la globalització; les estructures econòmiques, polítiques i socials; les estructures de poder, provoquen una gran fragilitat en aquestes identitats i per això, quan parlem d'identitat cultural, no incidim únicament en les "normalment" visibles i visualitzades, sinó que també caldria parlar de marginació social, d'exclusió...

En paraules d'Olaia Fontal (2007):

“Por tanto, cuando hablamos de museos conformadores de identidades, nos referimos a museos cuyo potencial educativo y social –en tanto que agentes dinamizadores e integradores– es tan amplio y comprometido que están generando formas de ser y de comportarse, gustos y preferencias culturales, están configurando ciudadanos sensibles y activos; son generadores de identidades patrimoniales, en definitiva. Hablamos de museos que son espejo de una realidad social, porosos a lo que sucede actualmente en el mundo,

sensibles a los cambios culturales. Museos que entienden que, si contienen patrimonio, éste no puede ser entendido como tal si no existe un público que se sienta identificado con él, que desarrolle un sentimiento de propiedad simbólica y de pertenencia a un grupo a través de él”.

Entenem que la identitat és un procés viu i en permanent construcció i deconstrucció, sempre estem recreant, perdent i incorporant elements d'altres cultu-



res, reactivant elements de la memòria i construint nous significats. En aquesta línia, cal atendre les expressions i manifestacions culturals properes als ciutadans, les que permeten treballar les tradicions, els costums, els valors; manifestacions, sens dubte, que formen part de l'ampli i divers conjunt cultural universal i l'enriqueixen.

“La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras”.

(Declaració universal de la UNESCO sobre la diversitat cultural)

Llegint aquest fragment, ens hauríem de preguntar si les nostres concepcions culturals són adequades a la realitat actual.

Entenem la cultura com un conjunt complex on s'apleguen coneixements, creences, arts, lleis morals, costums i altres



capacitats i hàbits adquirits pels homes i les dones com a membres d'una societat i també, en la nostra societat, es considera cultura allò que tothom ha d'aprendre per integrar-se adequadament al grup al qual pertany.

Encara avui dia, la societat occidental arrossega una càrrega "cultural" important que ens fa creure més evolucionats que altres cultures que han evolucionat d'altres maneres. Això s'observa quan coincidim i convivim amb altres persones que mostren formes

diferents de veure el món i de viure-hi. També mantenim referents culturals no inclusivament que discriminin algunes de les expressions culturals: *alta cultura* per a art, teatre, dansa, literatura, etc.; *baixa cultura* per definir art popular, música pop, l'espectacle dels *mass media*, etc. Fins i tot definim *subcultures*, on situem els grups socials que mantenen diferències evidents amb tot allò considerat dintre de la norma: cultura *hip-hop*, cultura adolescent, cultura *okupa*, cultura *rap*, etc.

Aquestes reflexions generades per les diferents "tipologies" de "cultura" ens podrien dur a fer-nos l'eterna pregunta: quines de les diferents produccions generades pels humans considerem art? I simplificant: què és art? (I què no és art?)

L'art és tant el resultat de la vàlua com de l'originalitat individual i la col·lectiva. També té funcions rellevants en les tradicions materials i immaterials, expressa emocions o les produeix mitjançant la interpretació, la imaginació o la cognició. És intangible, dinàmic i imprevisible; és material, permanent i alhora efímer; és un procés actiu de transformació. Actualment, que l'art es fusiona amb moltes disciplines, combina aspectes de diferents cultures i incorpora avenços tecnològics, encara és més difícil marcar o establir uns límits lògics.

Els termes clàssics ja no serveixen per definir el que és art perquè és difícil reduir les diverses manifestacions artístiques a fórmules tancades i estanques.

La majoria de les creacions materials de les diferents cultures es contempla i s'explica des de l'òptica occidental, com qualsevol dels nostres objectes estètics, i sense atendre la importància del context de creació i la seva funció original, religiosa, ecològica, popular, tradicional, etc. Podem entendre com una manca de respecte o d'estima vers la pluralitat cultural ignorar el context d'aquestes formes artístiques?

A la nostra cultura, l'art s'ha allunyat, en part, de la pràctica social per esdevenir una pràctica autònoma, marginal o elitista. Per aquest motiu s'ha de promoure l'aproximació i el diàleg intercultural, des d'un profund i sòlid coneixement de la pròpia cultura i, per això, s'hauria de recuperar el caràcter social de l'art. També, si volem atendre una concepció inclusiva de l'art, haurem de contemplar els altres àmbits relacionats amb aspectes estètics de la cultura material com la gastronomia, la indumentària, els pentinats, els tatuatges, l'ornamentació corporal, el maquillatge, la decoració, les festes, els rituals, l'arquitectura popular, el disseny; elements intrínsecament lligats a les identitats culturals de la població.

Tot tancant aquest text, llegeixo un apunt necrològic al diari *El País* (diumenge, 10 de febrer del 2008) que em fa centrar l'atenció: "Pedro Gilabert. El escultor anónimo que hizo arte con una rama de olivo". I entre les descripcions podem trobar-hi: "desconocedor de las más básicas técnicas de la escultura, su universo creativo comenzó a gestarse en un pequeño corral, donde creaba juguetes de madera para sus nietos y arados en miniatura. Utilizaba materiales de su entorno, sobre todo ramas de olivo, que modelaba con herramientas rudimentarias. Con su marcada intuición artística y su habilidad única para dotar a sus obras de inconfundibles rasgos naïf." On és l'excel·lència de la notícia? Aquestes pràctiques i tècniques artístiques han estat habituals al llarg de la història i comuns en el nostre temps, ningú no es pregunta com es realitzaren les venus paleolítiques Willendorf, Lespugue, Menton, Avdeevo, etc. L'excel·lència-



tat radica en el fet que Pedro Gilabert no formava part d'un nucli artístic hegemònic, d'aquí ve el seu anonim.

Els museus com a reflex social de les cultures del passat i del present

Els museus són, i han de ser, institucions que promoguin el diàleg, reconeguin, mostrin i respectin la diversitat i la diferència, i celebrin la riquesa que aporta tota societat i tota cultura.

Els criteris d'identitat són essencials per definir els valors patrimonials, siguin històrics, artístics, arquitectònics, naturals, socials, econòmics; al cap i a la fi, valors tangibles o intangibles que categoritzaran els ítems que cal tenir presents en la definició de propostes museístiques, és a dir, el discurs en què fonamentar les seves pràctiques. Aquestes actuacions s'han d'organitzar per potenciar la recuperació de la identitat social de l'entorn, rellegir la història i la memòria cultural.

Els museus, com a transmissors d'història, estan influïts per determinats valors i obligacions institucionals. Com defineix Levi-Strauss, "una història és sempre una història per a", i desuniversalitza, d'aquesta manera, les visions historicistes que ha generat la cultura occidental. Per aquest motiu, hem de promoure dinàmiques crítiques que permetin redescobrir la història i com es relaciona amb el nostre present.

També els nostres museus han generalitzat, exemplificat i destacat determinats objectes patrimonials materials, que han permès així una visió limitada que, en part, preval encara actualment. També les representacions museogràfiques han generat i generen discursos amb paràmetres i directrius d'una cultura hegemònica i globalitzant. Sovint parlar de patrimoni se simplifica a unes manifestacions determinades, resultat de visions hegemonitzants en l'àmbit cultural i tingudes en consideració com quelcom que rebem del passat i que no permet cap discussió, una forma d'ignorar les contradiccions socials que duen associades. Actualment existeixen veus que permeten visualitzar-ho de forma diferent, tot entenent-ho des d'una realitat plural i diversificada i des d'una perspectiva contextualitzada a l'entorn mateix.

Ens cal revisar el concepte "usual" de patrimoni i ampliar-ne la conceptualització permetent noves mirades i noves formes de relacionar-se, tot atenent aspectes educatius i identitaris. Preguntar-nos sobre el patrimoni d'altres grups socials hauria de ser una constant quan ens endinsem en els productes culturals mostrats als nostres museus. No hem d'oblidar que aquest conglomerat de béns aixoplugat per les institucions museístiques no representa "tothom", encara que se'ns mostri així. La majoria de béns culturals que han sobreviscut al temps pertanyen a sectors socials hegemònics de l'època.

Qui escriu la història? Qui forma part de la història? Amb quins criteris seleccionem i classifiquem els objectes artístics que es convertiran en el nostre patrimoni?

Respecte a patrimoni, hem de fugir de les configuracions clàssica i moderna amb què s'acostuma a definir.

El conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural fundadas en la tradición, expresadas por un grupo o por individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto a expresión de su identidad cultural y social; las normas y los valores se transmiten oralmente, por imitación o de otras maneras. Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras artes.

(Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular. UNESCO, 1989).

Les mateixes institucions que estan atentes a la preservació del patrimoni mantenen un discurs que categoritza unes formes artístiques o altres, i genera una forma de perpetuar dinàmiques segregadores de les arts. Una concepció o proposta veritablement inclusiva hauria d'incorporar una visió ampliada i contemporània, en què l'artesanía, els tatuatges, el ma-



quillatge, la indumentària, la decoració, els pentinats, les arts funcionals, l'art popular, l'art de les dones, la cultura mediàtica, les festes i els elements rituals, l'arquitectura, el disseny, la gastronomia, ens permetessin conformar un tot global i definir-lo sota un mateix paradigma, sigui quin sigui el paraigua o paraula final que ho defineixi.

Entenem el patrimoni com el nexa entre el passat i el present i, en la mateixa línia, com a motor i configurador de futur. És aquí on l'educació adquireix importàn-

cia vital construint ponts que permetin a la societat, i sobretot als nostres joves, interpretar, reinterpretar i participar en la conservació i defensa del patrimoni natural i cultural. És mitjançant aquestes pràctiques, i possibilitant que els ciutadans hi intervinguin de forma constructiva i a la vegada crítica, que podrem garantir aquesta finalitat.

Els menys preparats s'enfronten a la cultura erudita de forma semblant a la de l'etnòleg que es troba en una societat estranya i que presencia, per exemple, un ritual del qual no coneix el codi.

Pierre BOURDIEU (1969)

És necessari que les pràctiques i les accions es formalitzin en experiències col·lectives i innovadores, on la investigació, l'experimentació, el diàleg i l'intercanvi d'idees permetin unes propostes dinàmiques i interactives que estiguin a l'abast de tothom. Sense oblidar que ens cal conservar el que resta de cultura viva, elements culturals que no tan sols poden donar continuïtat al passat, sinó que contenen l'embrió per poder construir adequadament el futur, un futur on es creïn espais propers a la societat i oberts a totes les cultures i on tota producció cultural rebi el reconeixement que li correspon.

Este fetichismo museístico no sólo condena a sus objetos a convertirse

en residuos museológicos contemporáneos de los residuos industriales, sino que pone de manifiesto una nostalgia sospechosa. Como cada vez nos estamos alejando más y más de nuestra historia, estamos hambrientos de signos del pasado, en absoluto para resucitarlos, sino para llenar el espacio vacío de nuestra memoria.

Jean BAUDRILLARD (1993)



Les institucions museístiques acumulen una gran quantitat d'objectes que, sense el significat ni el simbolisme que van permetre crear-los, esdevenen únicament objectes decoratius. Per tant, com a dipositaris del divers, ric i únic patrimoni universal haurien de ser institucions que promoguin el diàleg, reconeguin i respectin les diferències, mostrin la diversitat cultural i celebren, d'aquesta manera, la riquesa que aporten tota la societat i totes les cultures.

Per exemple, encara avui dia trobem diferències significatives en el tractament

de l'art religiós de diferents cultures, com molt bé diuen Efland, Freedman i Stuhr: "la confinació del arte religioso de otras culturas en los museos etnográficos, mientras se trata el arte tradicional cristiano como bellas artes". Aquesta és tan sols una mostra de les contradiccions "multiculturals" que pateix la nostra forma d'entendre el món i de presentar-lo a les generacions futures, una forma de retroalimentació de formes culturals molt allunyades de la realitat desitjable.



Una forma d'acostar-se a les cultures des de l'àmbit dels valors propis (però també compartits, en molts aspectes) és a través de les pràctiques artístiques i el gaudi estètic. Es pot treballar l'art i el patrimoni artístic de centenars de cultures i de qualsevol moment de la història amb pràctiques artístiques que sensibilitzin els destinataris cap a la comprensió de les diferents manifestacions que adquireix un mateix fenomen: l'art.

Convé justificar l'enfocament artístic per a l'elaboració, comprensió i transformació d'aquests conflictes multiculturals en aspectes positius i constructius basant-nos en les característiques pròpies de les formes de comunicació i expressió visuals i interrogant-nos sobre les categories i valors que inunden les pràctiques, que anomenem estètiques, de diferents contextos culturals. Desenvolupar almenys alguns dels aspectes següents i debatre el tipus d'encontre multicultural que generen ens pot conduir a situacions transformadores de la nostra realitat artística:

El llenguatge icònic és un dels mitjans de què tothom disposa per comunicar-se, expressar-se, comprendre i conèixer el que els envolta i per reconstruir experiències, memòries i, fins i tot, traumes.

Les pràctiques estètiques, a les quals sovint anomenem art, connecten el món físic amb el món espiritual, les sensa-

cions amb les cognicions, els sentiments amb els valors culturals. Això és evident tant en el desenvolupament dels nens com en les pràctiques adultes i és per això que es pot entendre aquest procés com un sistema de producció simbòlica.

Amb una visió contemporània del fet artístic, un concepte d'art inclusiu (alimentació i cuina, vestit, decoració, arts funcionals, art popular, art de les dones, cultura mediàtica, etc.) facilita la trobada d'elements, processos i solucions comuns a totes les cultures, tant en l'àmbit dels objectius de significació i simbolització com en l'àmbit dels elements formals i característiques tècniques.

L'art és per si mateix multicultural. Els llenguatges icònics sembla que comporten l'embrió de la comprensió intercultural per les seves característiques pròpies. Els temes de l'art es desenvolupen de formes diferents en les cultures, però són relativament accessibles a tots.

L'art mereix una revisió com a contingut i com a paraigua de les produccions artístiques, bo i reconeixent la seva proximitat respecte de l'educació estètica i l'educació de valors i actituds en general: el pluralisme, la tolerància i, a la vegada, les actituds crítiques es treballen directament o indirectament i històricament a través seu.

L'art no es redueix als canons clàssics ni moderns occidentals; a través d'un concepte ampliat de si mateix, els aspectes estètics de la cuina, el vestit, el pentinat i el maquillatge, la decoració, les festes i rituals, l'arquitectura i el disseny, es converteixen en elements per a l'encontre i el plantejament de les diferències i les semblances en els abordatges de les relacions socials i les identitats culturals.

L'art pot entendre's com a llenguatge, com un sistema de comunicació, com una pràctica social, com a ideologia, com a religió, fins i tot com a necessitat, com a mediació, com a experiència o com a do o talent individual; si tenim en compte que totes aquestes conceptualitzacions són històriques i geogràfiques, ens situarem en una posició interpretativa que contextualitza els fets que anomenem artístics en, precisament, una cultura.

Atendrem millor l'art si sabem connectar-lo amb la realitat de l'entorn social i físic i amb les seves identitats pròpies respecte als valors i actituds, en lloc de veure'l com un seguit de conceptes i procediments abstractes i desvinculats de la vida quotidiana. Sovint s'obvien alguns dels valors específics del seu objecte, a causa de la tendència essencialista que pretén descriure els fets i les pràctiques estètiques amb unes úniques categories universalment vàlides.



Revisar, en termes educatius, les categories i valors amb els quals ens referim als fets artístics permet abordar adequadament un dels sistemes que configuren la cultura: l'estètic.

Algunes d'aquestes categories poden ser:

Art i teories del seu valor en les diferents cultures implicades. El valor funcional, expressiu, representatiu, de l'art.

Temes i tractament multicultural en l'art: temes comuns com la història, la religió, la família, la natura, els animals, els moments importants de la vida quotidiana...

Tipus i formes del patrimoni artístic. A través de la generalització del concepte de medi artístic, que inclourà l'art "canònic" però també l'artesanía i les expressions populars, la cultura visual contemporània suportada en bona part pels *mass media* i els aspectes estètics d'identificació cultural com la gastronomia, la perruqueria, el vestit, la

decoració, l'habitatge, el disseny dels objectes quotidians i funcionals, es pot afavorir una entesa intercultural i a la vegada una crítica a l'etnocentrisme per part de qualsevol grup.

Materials, tècniques i sistemes de producció i consum de l'art evidencien les relacions entre entorn natural-físic i societat-cultura.

Conflictes amb relació a la identitat/asimilació, conflictes de valor, conflictes de concepte (sobre el formalisme, el significat o la funció de les expressions estètiques).

"A través del desenvolupament dels continguts creatius, crítics i culturals de l'art, els estudiants, incloent-hi nens i nenes molt petits, poden comprendre que existeixen diferents maneres de veure i expressar allò real i allò imaginari" (CHANDA); de simbolitzar els valors importants; de conèixer i descriure el món, i, per què no, de transformar-lo. "El multiculturalisme és una qüestió postmoderna en educació de l'art perquè el contingut no s'enfoca a capacitar cada individu amb el coneixement de l'art per l'art, sinó que aquesta educació (artística) intenta transformar les relacions socials". ALTER MURI (1999)

Quina és la responsabilitat dels museus: restar en la seva funció tradicional,

portes endins, o sortir al carrer i adquirir un veritable compromís social? Quants museus ofereixen activitats expositives relatives a temes o propostes culturals allunyades del context que els envolta? Seria aquesta una raó del fracàs dels museus, el fet de no saber adaptar la seva línia argumental al seu context proper?



Prenent en consideració el codi deontològic professional definit per l'ICOM a Buenos Aires (Argentina) el 1986, modificat a Barcelona el 2001 i revisat a Seül (Corea) el 2004, "els museus tenen

el deure de fomentar la seva funció educativa i atraure un públic més ampli procedent de la comunitat, de la localitat o del grup al servei del qual es troba. La interacció amb la comunitat i la promoció del seu patrimoni formen part integrant de la funció educativa del museu. Els museus, com a institucions actives, participen en l'educació." Són escenaris educatius!

Tot plegat ens porta a posar en consideració els criteris amb els quals es configuren les accions en aquestes ins-

titucions i a observar la necessitat d'estructurar un discurs coherent i inclusiu, que permeti acostar les pràctiques artístiques i culturals que es generen en el seu entorn proper.

Per garantir una visió multicultural i inclusiva en la difusió del patrimoni en les nostres institucions museístiques, necessàriament s'ha d'ampliar la seva funció didàctica a cadascuna de les activitats que s'hi desenvolupen, tot tenint presents, entre d'altres:

- Els models culturals i educatius que impregnen la vida de la institució,
- les teories didàctiques i els models curriculars que s'apliquen,
- l'atenció a la diversitat i les actituds multiculturals.

En aquesta línia, caldria tenir presents algunes consideracions per a un museu inclusiu:

Treballar per a l'eliminació de tòpics i discriminacions.

Ser curiosos amb les desigualtats que les concepcions culturals creen per raó de gènere, classe social, edat, creences, cultura, etc.

Promoure equilibris que minimitzin aquestes desigualtats.

Fomentar el reconeixement i la celebració de les altres cultures.

Mostrar l'existència, d'igual a igual, d'altres formes culturals en el temps i en l'actualitat.

Divulgar altres propostes artístiques en paral·lel al fons permanent.

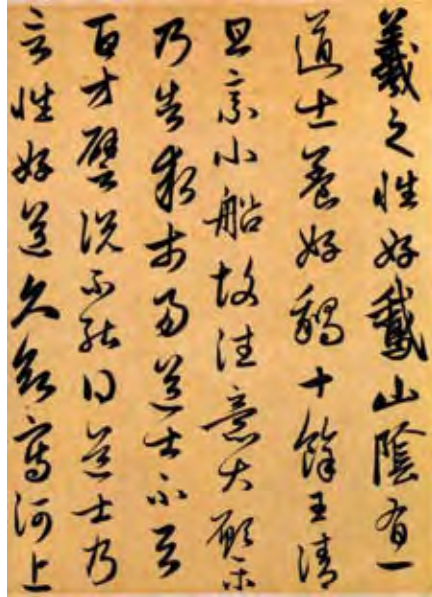
Mostrar exemples d'altres realitats culturals, religioses o socials.

Promoure exposicions transversals sobre temes comuns de les diferents cultures.

Crear llaços entre cultures diverses a través dels museus (la conca mediterrània és una font inabastable de cultures riquíssimes); el coneixement de les diverses societats i de les seves formes culturals ajuda a fomentar el diàleg intercultural. Internet, com a mediador, ens permet actualment la interrelació i la transversalitat dels fons museogràfics.

Fer dels museus un lloc proper i respectuós amb la diversitat.

En general, els museus encara mantenen una certa consciència "elitista", la qual cosa dificulta que una part considerable de la població els faci seus. Fomentar les pràctiques artístiques quotidianes, properes i socialment entroncades a l'entorn, trencar amb les pràctiques estereotipades i continuistes i prendre consciència de les concepcions i les creences que defineixen i estructuraven el discurs pot permetre l'acostament entre



les institucions museístiques i la societat que les acull i manté.

...I sense oblidar una concepció didàctica que impregni totes les pràctiques!

Referències bibliogràfiques

- ALTER MURI, S. (1999). "Folk Art and Outsider Art: Acknowledging Social Justice Issues in Art Education". *Art Education*, juliol de 1999.
- ANDRUS, L. (2001). "The Culturally Competent Art Educator". *Art Education*, juliol de 2000.
- BAUDRILLARD, J. (1993). *La ilusión del fin. La huelga de los acontecimientos*. Col·lecció Argumentos. Barcelona: Editorial Anagrama.
- BOURDIEU, P.; DARBEL, A. (1969). *L'amour de l'art, des musées d'art européens et leur public*. París: Éditions de Minuit.

- CALAF, R.; FONTAL, O. (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: Referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Ediciones Trea.
- CALAF, R.; FONTAL, O.; VALLE, R. E. [coords.]. (2007). *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Ediciones Trea.
- CALBÓ, M.; JUANOLA, R. (1999). "Redefinir el patrimonio en educación artística: Nuevos retos para viejos conceptos". *Boletín de Educación de las Artes Visuales*, tardor de 1999. Barcelona: UB.
- CALBÓ, M.; PERXACHS, C.; MOREJÓN, L.; VALLÉS, J.; VAYREDA, M. (2005). "El té y las teteras: vida cotidiana, educación estética y multiculturalidad. Una propuesta de estudiantes de magisterio, una respuesta desde la escuela pública". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, ISSN 1696-4713, vol. 3, n. 1.
- CHANDA, J. (1992). "Multicultural Education and the Visual Arts". *Arts Education Policy Review*, 94 (1), 12-16.
- EFLAND, A.; FREEDMAN, K.; STUHR, P. (1996). *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Virgínia: The National Art Education Association.
- FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Ediciones Trea.
- FONTAL, O. (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Ediciones Trea.
- GEERTZ, C. (1988). *Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- JUANOLA, R.; CALBÓ, M. (2004). "Hacia modelos globales en educación artística", a: CALAF, R.; FONTAL, O. *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Ediciones Trea.
- JUANOLA, R.; ADMETLLA, P.; CALBÓ, M.; VALLÉS, J.; VAYREDA, M.; MOREJÓN, L. (2005). "Las ciudades como museos. Arquitectura del imaginario", a: HERNÁNDEZ BELVER, M., MORENO, C. & NUERE, S. [eds.]. *Arte infantil en contextos contemporáneos*. Madrid: Eneida, pp. 113-126.
- JUANOLA, R.; CALBÓ, M.; VALLÉS, J. (2006). *Educació del patrimoni: visions interdisciplinàries*. Arts, cultures, ambient. Girona: Documenta Universitària.
- PADRÓ, C. (2002). "Revisitar els museus des de la museologia com a crítica cultural", *Butlletí del Museu Nacional de Catalunya*, núm. 6. Barcelona.
- VALLÉS, J. (2005). *Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de maestras y maestros*. Tesis doctoral. Girona: Universitat de Girona.
- VALLÉS, J. (2005). Conferència "Els museus i l'educació multicultural". Dia Internacional dels Museus. Girona.
- VALLÉS, J. (2005): "Apadrinamos Esculturas: un proyecto para el conocimiento, la valoración y la conservación del patrimonio escultórico", a: MONTERO PANTOJA, C.; PAUNERO AMIGO, X. *Patrimonio, turismo y desarrollo. Los casos de Puebla y Girona*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Méxic), pp. 195-212.
- VALLÉS, J.; VAYREDA, M. (2007). "Efímeramente una instalación. Una experiencia artística entre la tradición y la postmodernidad", a: CALAF, R.; FONTAL, O.; VALLE, R. E. [coords.]. *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Ediciones Trea.
- VALLÉS, J.; VAYREDA, M. (2007). "Una actuación en el Patrimonio Natural como pretexto y motivación de un proyecto artístico. Cabaña-S 06". Jornadas sobre Nuevas Propuestas de Acción en Educación Artística. Universidad de Málaga.
- VAYREDA, M.; VALLÉS, J. (2005). *Réplica 23*. "Una Proposta de treball entre el museu i l'escola". Congrés d'Educació de les Arts Visuals Obrir Portes, Trencar Rutines. Terrassa.



De la Ciutat de les Paraules a Almacen: de les arts al barri

Síntesi de la presentació de Macarena de la Vega. Artista visual i directora del Centre d'Interacció Cultural Almacen

El projecte la Ciutat de les Paraules es basa en l'actuació artística als carrers de Ciutat Vella de Barcelona. La iniciativa ja ha celebrat dues edicions; la primera, l'any 1998 impulsada des del MACBA, i la segona, l'any 2000 des del CCCB. La coordinació d'aquestes intervencions ha dut a Macarena de la Vega i als seus col·laboradors a un coneixement molt més directe de la realitat del barri del Raval, on viu i treballa.

El Raval és un dels barris més antics de Barcelona. Durant segles, aquest ha sigut un barri que amb diferents noms ha denominat el lloc d'acollida de pobladors vinguts de lluny o de prop, amb motivacions singulars i diverses que han confluït en aquest punt de la ciutat. El Raval és singular perquè les seves característiques són irrepetibles, plurals per la diversitat d'identitats que el conformen. En els anys vuitanta s'estava degradant i la ciutat va decidir posar en pràctica un programa de reformes per recuperar-lo. Al voltant del 1995, es van millorar les condicions d'higiene a través de la reforma urbanística i la injecció de noves activitats centrals. La plaça dels Àngels, davant del MACBA, es va omplir cada tarda de nens, nenes, pares i mares; els nens juguen a pilota, a

bàsquet o patinen. Moltes mares porten xador o sari. També això forma part del nou Raval.

Almacen defensa una visió de la cultura transversal, participativa, còmplice i vital, que ajudi a construir nous models de convivència i noves formes de sostenibilitat i desenvolupament cultural. La clau de la seva plataforma és la interdependència: la col·laboració i cooperació entre professionals en la definició i el desenvolupament dels projectes.

Manifest trobat en una butxaca viatgera (la Ciutat de les Paraules)

Podríem fer d'un taller un paradís fiscal on les paraules i les imatges no paguessin aranzels per viure unes amb les altres? Corren rumors que existeix una zona de difícil localització on se'ls ha escoltat riure i fins i tot cantar, i diuen alguns exploradors que han arribat a aquells límits desconeguts que les han vistes conviure en ajuntament lliure i jocós. Així, doncs, sembla cert el que deien del paradís, tot i que encara no hem acabat de descobrir quines estranyes criatures el poblen: probablement fruits de l'arbre més prohibit de la raó, bestioles adorables que



interpreten llenguatges desconeguts com música celestial.

La Ciutat de les Paraules, en un inici, va ser concebuda com un projecte de màrqueting cultural per tal de ser acceptat per les institucions. Macarena de la Vega, que estava integrada en un grup que treballava al MACBA, i els seus col·laboradors es van adonar que era necessari sortir de la institucionalització i mirar les coses des de fora, per tal de treballar-les millor.

La iniciativa va comportar que la gent del barri s'hi impliqués. Durant la primera edició, l'any 1998, la participació va ser una mica escassa, però cada vegada l'interès de la gent ha anat incrementant.

Els artistes col·laboradors pintaven pancartes amb les paraules que els veïns del Raval proposaven i que aquests penjaven als seus balcons. És una forma de recuperar el paper dels escrivans que fins fa poc hi havia al barri i que donaven un servei a la gent que no

sabia escriure. Per un cop els transeünts podien veure una pancarta que en lloc de maleir el soroll o celebrar algun gran dia mostrava paraules simples que es convertien automàticament en poemes pel sol fet d'estar penjades allà mateix. Algú podria interpretar la Ciutat de les Paraules com una feina més pròxima a l'organització d'una exposició, o potser com l'organització d'una festa de barri. Sens dubte també va ser això, però per als participants és una obra més, feta aquest cop amb molta gent, reunions, trucades, més trucades i una mica d'allò que anava caient a les seves mans.

Almazen tenia clar que no li agradaven ni els discursos ni l'art com article de boutique per a elits. No volien ser artistes compromesos únicament amb les seves pròpies idees. Per tot això han treballat amagats darrere d'un pseudònim i un bigoti, fent art divertit d'una forma molt seriosa, apta per a tots els públics. El projecte contenia dues propostes senzilles: les paraules dels veïns penjades als balcons del barri i el treball dels artistes



sobre la relació entre art i literatura utilitzant el Raval com a tela en blanc. Aquestes idees van prendre forma i van anar enriquint-se gràcies a les aportacions de moltes persones que van ampliar els horitzons del projecte.

Almazen no organitza únicament actes, sinó que també ofereix suport professional per al desenvolupament de projectes experimentals entre artistes i la possibilitat de donar-los un espai estable com és el de l'entitat per exhibir els seus treballs, un espai de creació, experimentació i difusió de les arts, amb 10 anys de recorregut artístic i experiència professional que l'avalen com a segell de qualitat i lloc de referència ineludible.

Perquè Almazen és un espai on es generen noves propostes, ofereix als artistes un espai permanent d'experimentació i difusió i els dona tot el suport necessari per generar una xarxa d'intercanvi i cooperació interdisciplinari amb projecció de futur.

Almazen treballa per:

- Ser la seu permanent de nous llenguatges escènics.
- Establir un circuit de creació, difusió i professionalització.
- Ser un espai de referència per a professionals de diferents disciplines que conflueixen en un llenguatge en què l'humor, la crítica social i la interacció entre les arts creen una nova plataforma de formació i difusió artística.
- Apropar la creació al públic, creant dinàmiques de continuïtat i de complicitat mútua.
- Crear inèrcies entre artistes locals i internacionals.
- Difondre creacions experimentals.
- Establir activitats formatives orientades a professionals.
- Crear una xarxa de difusió en altres espais de Catalunya.

- Garantir l'intercanvi i la projecció internacionals.
- Promoure jornades de debat entre professionals, espais de difusió i institucions.
- Promoure l'associacionisme professional i la vinculació de la societat civil en projectes de creació.

També s'ocupen de la programació d'activitats setmanals a la sala central: cicles de cinema, música en viu, arts plàstiques, dansa, teatre, titelles, documentals, exposicions, que serveixen com a plataforma per a nous creadors. A més, organitzen cursos d'interès general, partint de les necessitats i les demandes del barri, i seminaris enfocats a professionals del món de la cultura.

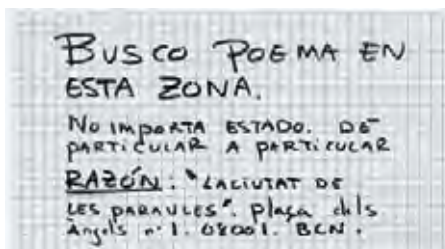
Entre les seves propostes, s'hi troba Moving Words, un projecte que a través de la paraula, la música i la imatge

busca la implicació del públic en el procés creatiu. És concebut com un procés de treball a mitjà i llarg termini que contribueix a consolidar un pont cultural viu que fomenti la visibilitat del fenomen de la immigració des de la perspectiva de la convivència i l'experiència comunes entre cultures.

L'objectiu dels tallers Moving Words és apropar a tots els públics els processos de la creació contemporània de la mà d'artistes emergents.

Almacen també disposa d'un espai com és Serial Artist, destinat a l'exposició i venda d'objectes d'artista. Serial Artist demana als seus artistes que es desdoblين en heterònims i amaguin la seva signatura; d'aquesta manera poden oferir preus democràtics sobre determinades obres.

Podem concloure amb la idea que Almacen és un altaveu d'inquietuds, una plataforma de convivència i de trobada,





un projecte comú entre els insignes singulars que som cadascun de nosaltres. És la porta oberta al carrer, un lloc de trobada que permet donar-se a conèixer i deixar-se sorprendre per visitants esperats i inesperats. És la boca d'Almazen, la que parla, la que riu, la que alimenta les idees nutritives que supervitaminitzen i mineralitzen.¹

1. Informació extreta de les pàgines web:

- **Barcelona Metròpoli Mediterrània**. Butlletí n. 56, juliol-setembre de 2001: <http://www.bcn.es/publicacions/catala/bmm/ebmm56/bmm56_78.htm>
- **Almazen**: <<http://www.almazen.net/almaz.htm>>.



Fots. Arxiu MhiC

Art i testimoni. El material testimonial com a peça de museu

Imma Boj. Directora del Projecte del Museu d'Història de la Immigració de Catalunya

Introducció

Quan vam començar a treballar el projecte de creació del Museu d'Història de la Immigració de Catalunya, ara fa quatre anys, ens plantejàvem la necessitat de ser innovadors quant a la visió del contingut que anàvem a mostrar en aquest equipament, sobretot perquè l'objectiu d'aquest museu és explicar com és la ciutadania actualment a partir dels diversos comportaments migratoris que es van produint al llarg de la història. Per poder complir aquest objectiu, vam entendre que havíem de descartar fer un museu merament d'història, entre altres coses perquè Catalunya ja té el seu Museu d'Història. Però també perquè oferir exclusivament la visió cronològica de les diverses intervencions migratòries en el territori català ens semblava insuficient per poder entendre qui i com som ara.

L'altre model que ens oferia la museografia moderna era el dels museus etnològics, però aquest tampoc no era per a nosaltres un exemple útil. Els museus d'etnologia presenten les societats des del seu propi espai identitari; això provoca en el visitant la percepció de l'altre, de l'altra cultura, com una mica aliena, distant i fins i tot exòtica, la imatge de la cultura com "la cultura d'origen". El Museu de

la Immigració busca un enfocament diametralment oposat, ja que busca oferir al públic un material directament relacionat amb el fet migratori i el que això representa en la construcció de noves identitats comunes.

A partir d'aquesta evidència, decidim crear un nou model de museu que permetés a la ciutadania explicar des del seu àmbit més íntim, domèstic i quotidià com la població evoluciona. El recurs de la memòria oral ens permetia poder valorar, d'una banda, el fet de les evolucions individuals i, de l'altra, la repercussió col·lectiva que sobre els diversos grups socials tenen els moviments migratoris.

De com la memòria migratòria ens dóna les pautes per a aquesta nova anàlisi de les identitats

Les persones que gestionem el projecte del museu vam descobrir que hi havia un element molt innovador a l'hora de crear el discurs de continguts: el testimoniatge. Quan donem veu i paraula, el contingut teòric del discurs dels museus d'història es torna pròxim i identificador. D'altra banda, el testimoni pot aportar prou material perquè la museografia etnològica es pugui mantenir. A partir d'aquesta evidència, comencem a elaborar un

projecte de treball de camp que encara avui dia contínua: realitzem un guió útil per entrevistar qualsevol persona sobre la seva experiència migratòria. Seguim la metodologia del treball de camp antropològic des del sentit més ampli, però no delimitem els àmbits de treball, és a dir, que elaborem una entrevista genèrica útil, sense cap distinció per a homes i dones, ancians o nens. Igualment adaptable a qualsevol moment històric en què es produeixi el fet migratori, a qualsevol causa o a qualsevol variable d'anàlisi.

El guió d'aquest qüestionari o entrevista donarà com a producte final el guió del museu que passo a relatar-los a continuació.

De com a partir de set àmbits temàtics comuns a qualsevol migració viatjarem del passat al futur

El trànsit pel nostre espai expositiu es produirà a partir del que nosaltres anomenem la *itinerància migratòria*. Aquesta itinerància migratòria és el resultat final del relat que resulta de les entrevistes. Quan el visitant entri a les nostres sales, iniciarà el seu propi viatge acompanyat per diversos testimoniatges de temps i llocs diferents, però que coincidiran en la recerca de millors condicions de vida. A partir de set elements comuns, iniciem aquesta itinerància:

El primer àmbit és el lloc d'origen. Independentment de com sigui aquest lloc, l'individu un dia se sent expulsat, sap que per portar a terme els seus projectes de vida i el seu progrés personal o familiar ha de marxar. Una sèrie de testimoniatges ens conten com és aquest moment. Alguns van arribar a Catalunya abans de la Guerra Civil, a principis del segle xx, i buscaven el progrés econòmic; uns altres arribaven fugint del mitjà agrícola i buscant ciutats modernes com Barcelona on poder estudiar i tenir més oportunitats culturals. Però al costat d'aquests testimoniatges també podem trobar-ne altres que ens contaran la seva arribada recent: persones del Marroc que per la proximitat geogràfica amb Espanya han decidit buscar més oportunitats a Europa, o llatinoamericans que ens conten com és la dura situació que els expulsa dels seus països.

El segon àmbit és el viatge. Els testimoniatges ens conten aquí des de les trajectòries geogràfiques que faran per arribar a Catalunya fins a com és aquest moment en el qual l'immigrant comença a construir un nou personatge, algú que viu i actua de forma diferent. El moment del somni d'una nova identitat.

El tercer àmbit és el lloc d'arribada. Com és aquest lloc en el qual tant s'ha somiat en el moment que ja s'hi és. La majoria dels testimonis ens expliquen



Bar Noche y Día. Fot. Tomàs Riva, 1967



Fot. Arxiu MhiC

que aquest lloc mai no compleix les expectatives creades, mai no és com se l'imaginaven i aquest primer moment de contacte sempre és molt dur.

El quart àmbit és la feina. La descripció dels sistemes per trobar una feina, la precarietat inicial, les dificultats per adaptar-se a ritmes i codis ens mostren un dels elements més integradors en la societat d'acollida. En la feina s'aprèn la llengua, costums, rituals quotidians i noves relacions humanes.

El cinquè àmbit és la ciutat. El barri, la casa. En la ciutat és on la capacitat transformadora de la immigració es fa més visible. Els ciutadans, movent-se en l'espai, aporten noves olors, nous colors, noves formes d'actuar en l'espai. Les transformacions urbanístiques i l'ocupació ciutadana és un altre d'aquests elements comuns a qualsevol migració.

El sisè àmbit és la quotidianitat. Els aspectes culturals i atàvics es posen de manifest, formes diferents de viure (gastronomia, música, cultes religiosos, moda...), processos que es fusionen. Identitats diferents que construeixen una única identitat diversa.

En l'últim àmbit, mostrem les diferències migratòries entre homes, dones i menors. L'anàlisi migratòria per gèneres i generacions ens permetrà veure projectes migratoris propis, és a dir, els que es decideixen de forma individual i conscient i uns altres que formen part de projectes aliens com la reagrupació familiar i la immigració de menors acompanyats. Els sentiments de pertinença a un lloc que es generen a determinades edats o les diferències entre comportaments femenins com a models migratoris molt diferents ens mostraran altres realitats socials i de ciutadania.

El passeig per aquests set àmbits ens ha permès veure la utilitat del testimoniatge del passat per poder interpretar el del futur. Les situacions i els processos històrics són determinants en els comportaments migratoris; no obstant això, els testimoniats ens ensenyen que els sentiments de desarrelament, el duel migratori, la lluita i l'esforç per arribar a una vida millor són ànsies que, independentment del context en el qual es produeixen les migracions, sempre són iguals. La utilitat d'això és que a partir d'aquesta interpretació podem entendre millor el que arriba, ja que segur que en els nostres antecedents propis o familiars aquests sentiments també han existit.

De com els testimoniats elaboren cada dia el discurs del Museu de la Immigració

Per aconseguir il·lustrar aquests set àmbits, hem realitzat un important treball testimonial que en l'actualitat ascendeix a més de 600 entrevistes fetes a persones que relaten la seva *itinerància migratòria*. El suport de treball és una base de dades on queda recollida tota aquesta informació escrita. Una altra de les singularitats del nostre projecte és que aquesta base de dades ha estat creada específicament per a la gestió de museus; per tant, hem adaptat un programa suís anomenat e-

Museum Plus de gestió de col·leccions artístiques i hem donat la consideració de peça de museu al nostre fons testimonial. Així, doncs, la descripció que un museu normal faria d'una peça de col·lecció artística és la mateixa que nosaltres fem del nostre testimoniatge migratori. Això que a primera vista pot semblar un fet banal és molt important en el nostre cas, ja que quan expliquem als nostres usuaris (entrevistats) el que volem fer, sempre responen que la seva història no té cap importància ni valor perquè es conegui públicament. És quan els diem que la seva història és una peça de museu quan cobra importància per a ells el seu gest migratori. La recollida de dades és molt participativa: existeix un treball científic realitzat per antropòlegs, historiadors, urbanistes i gent d'altres disciplines realitzat a través de diverses universitats i institucions relacionades amb aspectes de la immigració i la ciutadania, però també fem un treball directe realitzat pels mateixos testimoniats: escolars que han analitzat els orígens migratoris de les seves famílies, persones grans que evoquen els seus records biogràfics en clau migratòria, investigació realitzada des de diversos col·lectius socials com ara associacions de dones o col·lectius professionals, col·lectius artístics com fotògrafs, pintors, etc. Aquesta metodologia ens ha permès

crear un vincle estable i profund amb la ciutadania que no solament visita el centre, sinó que treballa amb ell i per al projecte del Museu de la Immigració. Així mateix, el material resultant ens ajuda a explicar el passat i el present de la ciutadania, obrint portes als sentiments de pertinença i d'identitat comuna. Fins i tot, partint de trets culturals ben diferenciats, el discurs del museu posa de manifest que hi ha un espai comú, actual, on aquestes diferències es fusionen i generen nous aspectes identitaris molt interessants. D'altra banda, el museu es programa amb activitats temporals orientades a mostrar les diferències: jornades gastronòmiques, espais de moda, d'art, de música, de ball, però fins i tot en

aquests treballs solem recordar l'àmbit comú: la ciutat i l'espai públic com a àrees compartides i amb identitat pròpia en si mateixa.

Un projecte inacabat

El Museu d'Història de la Immigració és un projecte inacabat. Encara està pendent la construcció de l'edifici del que ha de ser pròpiament el Museu, però, tanmateix, des de l'any 2004, funciona una petita seu que –encara que de manera molt limitada– ens ha permès iniciar una dinàmica i una gestió de museu obert al públic. En aquests moments esperem que acords polítics entre l'Ajuntament de Sant Adrià i el Govern autònom de Catalunya permetin fer una realitat plena d'aquest projecte.



Fots. Arxiu MhiC



10.000 objectes per a l'educació

Enric Miró. Cap d'exposicions i difusió (Pedagogia i Comunicació) del Museu Etnològic de Barcelona

Breu memòria de la ponència

Context teòric. La base de l'aportació és producte de l'experiència en el desenvolupament de les activitats de participació del Museu Etnològic de Barcelona (MEB). És l'anàlisi de la pràctica quotidiana dels darrers cinc anys, l'avaluació que porta a elaborar reflexions.

Sent coherent amb la metodologia general de les propostes educatives del Museu, he posat l'accent en una lectura crítica del patrimoni material i també de l'intangible, i de l'ús que de vegades se'n fa. Relacionem el patrimoni amb la vida quotidiana perquè el procés sigui significatiu; la proposta implica, per part dels participants, l'experimentació: "tocar per sentir i pensar". Les activitats dels nostres programes són un itinerari d'aprenentatge en què l'educació en valors és un dels principals referents.

En l'anàlisi de les imatges projectades, que són d'objectes exposats actualment al Museu, hi he incorporat les aportacions dels altres ponents de les Jornades, ja que presenten conceptes força relacionats. També he fet referència a les aportacions i qüestions dels alumnes participants, per mirar que la ponència respongués als seus interessos i els fos d'utilitat concreta.

Imatges suggerents. El fet de projectar "deu mil" imatges de l'exposició permanent "ÈTNIC. De les cultures tradicionals a la interculturalitat" vol ser una motivació concreta per a aquesta ocasió. I així poder relacionar els objectes i el discurs conceptual amb determinats aspectes de la realitat quotidiana.

Paral·lelament, i a partir d'aquestes imatges projectades, reflexionar sobre què entenem per: cultura, interculturalitat, la relació art-cultura, les lectures que podem fer d'un objecte, o què volen dir termes quotidians –sovint confusos– com ara *moro, àrab, berber, magrebí, hindú, indi, subsaharià...*

Han tingut esment especial alguns objectes com ara la *nina de pedra*, recollida per Ramon Violant i Simorra al Pirineu català als anys quaranta; en aquest exemple, els



Nina de pedra. Pallars, 1940



Formatgera del Pallars



Capsa de plata per portar l'Alcorà

comentaris van en relació amb els tallers de jocs tradicionals, i es remarca el valor i vigència del patrimoni material i del patrimoni oral; reflexions que també van en relació amb l'antigor de principis "moderns" com *sostenibilitat, ecologia, consum responsable, psicomotricitat, sociabilitat*, etc.

En relació amb el món del disseny i els tallers de l'àrea de plàstica, comento la *sextifolia*, que és present a la formatgera del Pallars, a la cullera de *potaje* de Salamanca, a la capsa de plata per portar l'Alcorà, a la safata per a dolços del Marroc i a la carbassa per a cerimònies religioses tradicionals dels *shuar* de l'Equador. Com a exemple de les diverses mirades sobre un objecte, detallo la lectura d'imatge d'un dels cartells exteriors del MEB, acabat d'estrenar en aquelles



dates; la imatge central, de 2 x 2 metres, són dues polseres de dona de l'Afganistan, dels anys cinquanta, que demostra la dinàmica del concepte de tabú corporal i informa sobre els recursos econòmics, els elements de gènere, el prestigi social, els models estètics.

Posar-hi el cos. A la segona part de l'exposició, hem dut a terme la invasió de l'espai expositiu que és al costat de la sala de les Jornades, i així posar en pràctica algun dels conceptes exposats teòricament des de la mesa. El moment conceptual i metodològic de la ponència,

l'hora de la tarda i haver estat tot el dia asseguts ho han fet adient. Els presents han participat en breus jocs d'experimentació corporal que motivaven sensacions i qüestions, opinions i reflexions. Ens hem "incorporat" al mig de l'exposició d'art –hi hem posat el cos– i hem vinculat explícitament l'entitat que promou la Jornada i el tema de la reunió.

A tall de tancament. La informació, les experimentacions i les reflexions proposades han tingut la intenció de ser material per al debat i una provocació a la curiositat, a l'anàlisi i a l'opinió, en una aproximació d'allò que es proposa habitualment al visitant del MEB. Una forma de diversificar la mirada i la lectura sobre l'objecte, contextualitzar-ne l'ús tradicional i l'actual per repensar-nos críticament. Cal prendre consciència que el bagatge personal és útil en les tasques professionals. A tall d'exemple, unes dades personals per donar pistes sobre recursos d'interculturalitat i de metodologia per a accions de proximitat: sóc net de barceloní de família de Castelló i de pallaresos; fill d'immigrants catalans a Veneçuela, amb infància compartida amb veneçolans-veneçolans i també de família jueva, portuguesa i italiana; amic de marroquins amazics i de parla àrab, de guineans, de lleonesos i aragonesos; fotògraf, músic, actor, artesà, locutor de ràdio, mestre, antropòleg... No vull presumir! Només evidenciar que cadascú té

un munt de recursos que pot i que ha d'emprar en les tasques professionals quotidianes.

Resumint:

- Mirar de ser proper, amb exemples i reflexions molt planers i vinculats a la quotidianitat i a l'"ara i aquí".
- Fer explícit que les qüestions tractades pels ponents i pels alumnes són els neguits quotidians de la nostra feina.
- Apellar i evidenciar el bagatge personal i professional com a recurs de què disposem per a la feina diària: en els vessants emotiu, cognitiu, motriu i cultural.
- Posicionar-se críticament, i autocríticament, per desenvolupar un procés d'aprenentatge dinàmic que mira d'escollir l'entorn sociocultural.
- Valorar la capacitat que té el patrimoni per emocionar, per evocar... Entre altres motius, perquè fa l'experiència més significativa i globalitzadora.

La Jornada ha tingut valors especials; un ha estat poder prendre contacte amb iniciatives i persones rellevants del panorama educatiu en el marc d'entitats culturals diverses. Igualment, ha estat una molt bona ocasió per poder donar a conèixer i contrastar propostes, conceptes i idees amb els alumnes i professionals

participants. És una bona forma de copsar el moment social i l'elaboració intel·lectual en relació amb la qüestió que ens proposa l'organització.

Conceptes que emmarquen la metodologia exposada

Què és el Museu Etnològic de Barcelona?

La resposta és una informació i una declaració de principis dels que orienten les tasques quotidianes i, en conseqüència, allò que exposo aquí.

A més a més dels paràmetres generals de l'ICOM, el Museu Etnològic de Barcelona es defineix, entre altres conceptes, com:

- un servei que mira d'atendre necessitats ciutadanes. El compromís que això representa orienta les activitats de recerca, les propostes expositives i els programes d'activitats participatives;
- un espai de diàleg i de reconeixement entre cultures, punt de trobada i de difusió;
- una eina per al coneixement de l'altre per recrear les pautes de convivència, mirant de caminar al ritme de les necessitats socials, fortament dinàmiques. L'actitud crítica i autocrítica n'és una condició;
- un equipament públic per a la formació d'educadors. El MEB no pot ser un

equipament estàtic, contemplatiu, purament de gaudi estètic; ha de proposar elements per al creixement crític individual i col·lectiu.

Què fa el visitant quan participa en les activitats del Museu Etnològic de Barcelona?

Amb la metodologia general d'atenció al públic, volem que el *visitant* esdevingui *participant*. Quan el visitant participa:

- viu una experiència amena, emotiva i formativa, tan per la metodologia com pels continguts;
- observa, analitza, contextualitza i reflexiona críticament sobre els objectes exposats i sobre l'experiència viscuda;
- experimenta de manera multidisciplinària i significativa, du a terme una vivència que el porta a la reflexió, posa el cos en altres cultures per obtenir "pistes" sobre el sistema de valors de les diverses cultures;
- elabora la informació observada i l'obtinguda per experimentació, i estableix unes primeres conclusions.

Tot plegat ha de ser útil per evocar i compartir emocions, per recordar, per contrastar, per recrear o qüestionar.

Quins elements fan possible dur a terme aquesta metodologia?

Cal que els participants en les Jornades coneguin i analitzin les condicions que fan possible aquests plantejaments. Algunes són:

- la complicitat de l'equip directiu i de la resta de treballadors del Museu;
- la formació d'un equip de professors i especialistes, amb seguiment i avaluació continuada per anar implementant les accions de millora;
- les relacions amb entitats i col·lectius ciutadans com ara l'Associació de Narradores i Narradors (ANIN), que té la seu social al MEB i amb qui desenvolupem projectes d'investigació i divulgació; el Museu de l'Acordió d'Arsèguel (Alt Urgell), amb qui tenim un conve-

ni de col·laboració i té una mostra a l'exposició permanent; participem des del 1999 en el Consell de Coordinació Pedagògica de Barcelona; hem col·laborat amb l'Escola d'Expressió i Psicomotricitat Carme Aymerich, amb l'Associació de Mestres Rosa Sensat, SOS Racisme, Survival International, etc. Totes són entitats que ens vinculen amb la quotidianitat social;

- un programa de beques, descomptes i promocions per facilitar la igualtat d'oportunitats en l'accés a aquest servei municipal.

Restem a la vostra disposició. Us esperem al Museu.



TGN(12x12)

Que el color que desitges per a la teva cara no es converteixi en la seva creu.
Posa't a la seva pell.

Campanya de l'Ajuntament de Tarragona "TGN (12x12)"

Art, globalització i diversitat cultural a Catalunya. Drets de ciutadania i drets culturals

Estela Rodríguez. Investigadora en temes d'art, gènere i cultura

Societats multiculturals i imaginàries col·lectives

“Posa't a la seva pell” forma part d'una campanya de sensibilització engegada per l'Ajuntament de Tarragona el 2006 i que ens situa en molts dels elements de debat que vam iniciar durant les jornades El Museu i l'Educació per a la Diversitat Cultural des de les Arts. A primer cop d'ull, ens parla de l'anomenada *nova immigració*, la provinent dels països extracomunitaris que ha arribat a Catalunya durant les darreres dècades i que ara habita les nostres ciutats conformant noves realitats i posant de relleu nous reptes i necessitats per a les societats del començament del segle XXI (PAJARES, 2005; GARCÍA I BARAÑANO, 2003).

Però també ens parla dels nostres neguits i obsessions, de les nostres pors i la nostra mirada vers *els altres*. Les societats occidentals han compost el seu imaginari col·lectiu a través de la recuperació dels objectes i tradicions que més bé els defineixen (ANDERSON, 1993). Des del naixement dels estats-nació, a l'època colonial i postcolonial, passant per l'actual període de la globalització, les icones i símbols que formen part

d'aquesta comunitat són extrets de les seves localitzacions originals i portats a aquells grans magatzems de sentit que són els museus. El museu, deixeble de l'època del naixement dels nacionalismes, defineix clarament a través de la selecció d'aquests artefactes culturals qui pertany a una comunitat i qui no. Qui som *nosaltres* i qui són els *altres*.

El mite de la definició d'Europa va “emblanquir” el seu passat, esborrant tota mena de certificació de la diversitat cultural que durant segles va habitar aquesta zona geogràfica (SHOHAT I STAM, 1994). Des del segle XVI, amb el Renaixement (MIGNOLO, 2003), la invenció d'un passat comú va comportar destacar l'origen grecolatí despullat de cap mena de relació amb altres cultures, religions o colors de pell. El marbre blanc de les escultures romanes que molts pagesos trobaven quan conreaven les seves terres es va convertir en el *color desitjat*, en el símbol d'una Europa que anul·lava tota presència de la diferència cultural i religiosa. Dintre d'aquesta voluntat de definició, la gamma cromàtica *dels altres* i els seus objectes quotidians passaven a formar part, primer, dels botins de guerra de les aristocràcies dominants i, després,

dels anomenats *museus etnològics* (CHAHAKRABARTY, 2000).

Ara tenim la diversitat als carrers i no tan sols als nostres museus. Quan passegem per les nostres ciutats, altres trets, colors i drapatges sotraguen la nostra mirada (BARKAN I DENISE, 1998): la dels estrangers extracomunitaris, els que queden fora de l'*Europa somiada* i que no gaudeixen dels drets de ciutadania que s'atorguen als habitants de la Unió Europea. Com vam subratllar en altres estudis, la definició de la identitat europea ha estat vinculada a la idea d'una clara homogeneïtzació cultural, però malgrat això, i d'acord amb la filòsofa Rosi Braidotti,¹ "aquest mite continua essent crucial per a la llegenda del nacionalisme europeu". Per a aquesta autora, la causa que el projecte d'unificació d'Europa hagi trigat 50 anys a posar a l'agenda europea les qüestions relacionades amb la cultura i l'educació, més enllà dels temes econòmics i militars, és la complexitat de la definició d'aquests conceptes per a cadascun dels països europeus. Diverses identitats (o *figuracions*, com l'anomena Braidotti), "queden fora d'aquesta Europa: l'emigrant, l'exiliat, el refugiat o el que cerca asil, l'estranger il·legal, els sense

sostre i els desarrelats, la domèstica interna de Filipines que ha reemplaçat la figura més familiar de la noia cangur o l'*au pair*...".

Aquests immigrants, que viuen amb nosaltres des de fa dècades, reben una minsa atenció per part dels mitjans de comunicació, que sovint els relacionen amb situacions de criminalitat, subdesenvolupament i subalternitat, reforçant aquests imaginaris culturals que afecten negativament la percepció que tenim de les altres cultures (RODRÍGUEZ, 2005). Aquest fet no es dona amb les cultures globals euroamericanes, com les indústries de Hollywood, les modes i productes de consum, la música o les maneres de menjar ràpides i greixoses hamburgueses. Són productes culturals i de consum que s'han globalitzat fins al punt que és difícil saber en quin país som de vacances i aguditzen la complicada feina de saber quina fotografia fer, per després ensenyar-la als nostres amics un cop fet el nostre viatge. L'antropòleg argentí resident a Mèxic Néstor García Canclini fa una atenta revisió d'aquestes noves cartografies a la seva obra *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad* (GARCÍA CANCLINI, 2004: 161), i remarca que "les identitats dels subjectes

1. Braidotti ens parla que el projecte de la UE pot caure també en la síndrome de l'Europa Fortalesa (una Europa que es protegeix de la "invasió" de les tradicions foranes, dels estrangers, dels costums exògens i dels al·lòctons) que també critiquen autores com Floya Anthias, Philomena Essed, Helma Lutz, Nira Yuval Davies o Avtar Brah (BRAIDOTTI, 1999: 27-46).

es formen ara en processos interètnics i internacionals, entre fluxos produïts per les tecnologies i les corporacions multinacionals; intercanvis financers globalitzats, repertoris d'imatges i informació creats per ser distribuïts per tot el planeta per les indústries culturals. Avui imaginem el que significa ser subjectes no tan sols des de la cultura en la qual vàrem néixer, sinó des d'una enorme varietat de repertoris simbòlics i models de comportament que podem crear i combinar”.

L'eslògan del cartell publicitari que rebia els passejants de la rambla Nova de Tarragona² ens aconsellava “que el color que desitges per a la teva pell no es converteixi en la seva creu” i ens posava de manifest una nova realitat que anava més enllà dels cànons de bellesa. Ara volem tenir pells bronzejades a les platges de la Costa Daurada; ja no calen els barrets i pameles que abans duïen les dones de l'aristocràcia i la burgesia. Malgrat això, la pell daurada de la noia

musulmana (i la icona de la seva adscripció religiosa, el *hijab*) és vista com a representació de la seva diferència cultural i serveix de motiu de rebuig per als discursos basats en la xenofòbia i el racisme cultural (MARTÍN MUÑOZ, 2005).

La presència de la immigració extracomunitària, i especialment de les comunitats musulmanes, ens posa de manifest aquesta anul·lació simbòlica que encara perviu en el nostre imaginari col·lectiu, tant si provenim d'una cultura religiosa com si ens definim com a laics o agnòstics. Ens provoca redefinir la nostra historiografia i haver de mirar *als altres* per conèixer-nos a *nosaltres mateixos*.³ Com apunta Canclini (GARCÍA CANCLINI, 2004: 101), “en temps de globalització, l'objecte d'estudi més revelador, més qüestionador de les pseudocertesas etnocèntriques o disciplinàries és la interculturalitat. El científic social, mitjançant la investigació empírica de relacions interculturals i la crítica auto-

2. En l'àmbit quantitatiu, “la presència de la població de nacionalitat estrangera amb data 1 de gener de 2006 a la província de Tarragona és de 105.211 persones, la qual cosa significa un percentatge del 14,3% sobre el total de la població. Aquest percentatge està per sobre del global de Catalunya, que és del 13,1% i per sobre del 12,4% de la província de Barcelona”. VIZCAÍNO, Gregori. *La població estrangera a Tarragona. Present i evolució històrica*. Fundació Bofill, 2007 [en premsa].
3. En aquest sentit, és interessant revisar les aproximacions acadèmiques des de la perspectiva de gènere i els anomenats “estudis subalterns”, que ens parlen que la Història no és universal en no visualitzar la tasca i presència de les dones i les minories ètniques. Cal dir, malgrat tot, que aquesta literatura va néixer de les societats americanes i les revoltes pels drets de les minories i de les dones dels anys seixanta, no totalment equiparables a les nostres realitats, però molt útils quan el discurs oficial és el de la negació de la diversitat cultural, la diferència sexual i la pluralitat religiosa. Per a més informació, vegeu Bloom (1999).

reflexiva de les fortaleces disciplinàries, intenta ara pensar des de l'exili. Estudiar la cultura requereix, llavors, convertir-se en un especialista de les interseccions”.

Diàleg intercultural i expressions artístiques. Canvis en els discursos visuals i les polítiques culturals vers la ciutadania cultural

Com a reflex d'aquesta situació, i mirant de cercar noves actituds i reptes, aquest 2008 és l'any dedicat per la UNESCO a la defensa de la diversitat cultural i a la promoció del diàleg intercultural. Durant aquest any es posarà de relleu la necessitat de portar a la pràctica l'esperada *Convenció sobre la protecció i la promoció de la diversitat de les expressions culturals*, aprovada a París el 20 d'octubre del 2005 i que va entrar en vigor el 18 de març del 2007. Tal com relata la pàgina web de l'organització, “el principal objectiu de la convenció consisteix a crear un món cada cop més interconnectat, un entorn que permeti a totes les expressions culturals manifestar-se en la seva riquesa creativa, renovar-se mitjançant l'intercanvi i la cooperació, i ésser accessible a tots en benefici de tota la humanitat”.⁴

Aquest món interconnectat de començament de segle és també un món *desconcertat*. La globalització econòmica i cultural porta

a adreçar-se a nous reptes en què es fa visible la fragilitat d'algunes societats davant la rapidesa de les comunicacions. Un dels estudis més clarificadors a l'hora de tractar aquests temes és l'obra del comunicòleg Armand Mattelart *Diversitat cultural i mundialització*. Apunta la dificultat de fer definicions en temps de globalització, sobretot amb els discursos relatius als problemes culturals, en què es trepitja un terreny de paraules *inestables* (MATTELART, 2006: 93). Armand Mattelart ens recorda que aquesta convenció és fruit d'un llarg procés que començà l'any 1982 amb la Conferència Mundial sobre Polítiques Culturals celebrada a Mèxic, on es van esbossar les bases del principi d'una política cultural basada en el reconeixement de la diversitat, “una política que, en proposar-se com a objectiu l'increment de les facultats creadores, tant individuals com col·lectives, no es limita únicament a l'àmbit de les arts, sinó que s'estén a altres formes d'invenció [...]. No obstant això, hauran de transcórrer uns vint anys fins que una nova configuració d'actors intenti convertir aquest principi abstracte en un instrument jurídic capaç de sostroure les «expressions culturals» de la regla única de la mercaderia”.

Les regles econòmiques i les culturals tenen diferent ritme. El ritme de les expressions artístiques i culturals de les

4. <<http://www.unesco.org>>.

minories, que no solen estar incloses dins les formes de producció i reproducció cultural hegemòniques, és un ritme que se sent fora d'aquests circuits culturals, i en crea altres. Això ens descriu Joost Smiers a l'excel·lent estudi *Un món sense copyright. Arts i mitjans en la globalització* (SMIERS, 2006: 257), en què ens parla que la democràcia prospera quan els punts de vista de les minories també tenen un paper preponderant en la vida social i cultural, inclosa tota la gamma d'expressions culturals: "moltes expressions artístiques no es tenen en compte als debats públics sobre els gustos, el llenguatge, el disseny, els gèneres musicals, el teatre, l'estructura narrativa de les pel·lícules o els programes de televisió. I això representa una pèrdua per a la democràcia".

Aquest 2008, Any Europeu del Diàleg Intercultural, es proclama amb la finalitat de cridar l'atenció sobre la necessitat que el diàleg entre cultures sigui considerat una prioritat a una Europa davant els reptes de mundialització, i se cerqui la participació conjunta dels poders públics i la societat civil. Mirant d'adaptar aquesta realitat a l'àmbit estatal, es va crear el Reial Decret 367/2007, de 16 de març de 2007, en què s'inventa i regula la Comissió Nacional per al Foment i Promoció del Diàleg Intercultural amb la intenció de reflectir "la

diversitat cultural derivada de les successives ampliacions de la Unió Europea, de la mobilitat resultant del mercat únic, dels fluxos migratoris, dels intercanvis amb la resta del món; és avui una realitat de les nostres societats que requereixen una presa de decisions adequades a Europa i Espanya. Tractant-se la cultura d'un factor d'integració social i de desenvolupament de la identitat ciutadana, promoure i facilitar el diàleg intercultural, com a prioritat declarada, contribueix a la cohesió social, a l'acceptació d'identitats culturals i de creences diferents dins de la ciutadania europea. Des d'aquesta perspectiva, el diàleg intercultural es presenta com un factor de creixement i de qualitat de vida, i hem de convidar els ciutadans europeus i tots els que viuen a la Unió Europea a prendre part de la gestió d'aquesta diversitat cultural".⁵

Seguint amb aquesta idea, molts altres autors ens avisen del paper cada cop més important del concepte de *cultura* i de la necessària confluència amb el de la *diversitat*. El sociòleg francès Alain Touraine ens subratlla que aquest començament de segle està definit pel sorgiment del que ell anomena el nou *paradigma cultural* (TOURAINÉ, 2006). Altres aproximacions, com la de l'antropòleg indi resident a EEUU Arjun

5. Reial Decret 367/2007. <<http://www.mcu.es>>.

Appadurai, ens apunten que aquests nous reptes necessiten uns canvis de percepció profunds que permetin un pluralisme cultural que sigui sostenible en el temps, que sigui dinàmic i sense límits prefixats (APPADURAI I STENO, 2000: 111-123): “El terme diversitat cultural parla de la coexistència de grups amb el color d’identitats culturals diferents. Aquesta coexistència ha de tenir prou longevitat, seguretat i sostenibilitat per permetre que les identitats en qüestió es produeixin. Perquè una identitat cultural sigui alguna cosa més que un eslògan ha d’evolucionar en el temps de forma creativa i, com que les relacions entre els grups estan sempre evolucionant, el repte consisteix a com guiar aquesta evolució d’una manera creativa i sostenible”.

Aquestes paraules ens avancen uns debats que cada vegada van agafant més terreny. En els darrers anys ressorgeixen i agafen vigor conceptes com els *drets culturals* i la *ciutadania cultural*. Des d’aquesta perspectiva, el *dret cultural* es defineix també com “el dret a formar part de la vida cultural d’una ciutat”.⁶ Arjun Appadurai ens anima a recuperar aquest



Revista *Atawassul*. Associació Cultural Ibn-Batuta, de Barcelona

concepte per la radicalitat del seu sentit (APPADURAI I STENO, 2000: 111-123): “La idea mateixa dels *drets culturals* representa una radicalització de la teoria social liberal i va significativament més enllà de les idees de tolerància i reconeixement. Reconeix que el dret

6. Article 27 de la Declaració Universal dels Drets Humans. La Fundació Interarts, en col·laboració amb la UNESCO i l’AECI, va organitzar el Diàleg sobre Drets Culturals i Desenvolupament Humà, dins del marc del Fòrum Barcelona 2004. Van elaborar un interessant qüestionari sobre el tema amb l’objectiu d’obtenir una visió més clara de les percepcions a escala regional, local i individual sobre els drets culturals i sobre el paper de la cultura en el desenvolupament. <<http://www.interarts.net>>.

a la cultura a la vida quotidiana és fonamentalment polític i requereix un grau significatiu d'autonomia: legal, jurídica i espacial. Imposa a l'estat una obligació de proporcionar espais per a l'expressió cultural. En la forma més radical, aquesta concepció derivaria en la de *ciudadania cultural*, que exigeix en realitat el repartiment voluntari del poder de l'estat quant a llei, llengua i territori”.

Donar autonomia a les expressions culturals i artístiques de les comunitats immigrades i les minories ètniques de l'estat comportaria el gran canvi copernicà d'aquest començament de segle: la creació d'una *ciudadania cultural*. Segons aquest autor, això provocaria que les minories culturals i l'estat estiguessin situats en un espai polític comú, en què la ciudatania es resignifiqués amb el concepte de la diferència. També el recull la revista *Eurozine*⁷ al seu web: “El concepte de ciudatania cultural respon a aquest desenvolupament de la centralitat de la producció i el consum cultural com a necessària per gaudir dels drets de ciudatania. Ciudatania cultural no

és, doncs, assimilable al concepte de nacionalitat, assimilació o tolerància, sinó que té més a veure amb nocions de reconeixement i apoderament. El concepte és un instrument vital per repensar la identitat i la diferència i, més específicament, per conceptualitzar una Europa en què l'atenció als drets polítics i socials inclogui el total reconeixement dels grups minoritaris i la diversitat cultural”.

Aquesta *nova Europa* no tan sols reconeixeria la diversitat cultural que hi ha als seus estats (la diversitat interna i l'originària de la immigració), sinó que promouria un apropament i diàleg amb els països del voltant, especialment els de la Mediterrània. Un clima de debat que fa més d'una dècada que intenta mantenir-se a Catalunya, des que el 1995 es va signar a la capital catalana l'anomenat Procés Barcelona, dedicat a desenvolupar diferents discursos internacionals sobre aquestes noves actituds davant el fenomen de la immigració i la globalització cultural. Un reflex d'aquest impuls és el naixement de la Fundació Euromediterrània Anna Lindh per al Diàleg entre les Cultures, i amb

7. Eurozine (30.06.2007), <<http://www.eurozine.com>> (traducció de l'anglès feta per l'autora).



Cartells de les Festes d'hivern de Santa Eulàlia, Ajuntament de Barcelona, 2003, 2004 i 2005

seu a Alexandria (Egipte). En paraules de Gianluca Solera,⁸ director de programes de la fundació i excoordinador del Grup dels Verds / ALE del Parlament Europeu:

“La cultura cada vegada més està sent vista com un recurs per al diàleg. Els drets culturals són una part fonamental dels drets humans i és important assenyalar que la diversitat cultural ha de ser defensada, protegida i valorada com un recurs i no com un obstacle al benestar

social i al desenvolupament. Quan es parla d'integració, sempre és per assenyalar que alguna cosa s'ha d'integrar en una altra cosa, i generar així un mecanisme de subalternitat en el qual alguna cosa més petita entra a formar part d'alguna cosa més gran i al final arriba a convertir-se en una simple assimilació. No hem de treballar amb l'obsessió de la integració.”

La cultura, des d'aquest punt de vista, arriba a ser una excel·lent eina per al desenvolupament humà, social i econòmic d'una regió, amb la qual cosa es treballa la incidència de la cultura en uns processos de desenvolupament que incloquin les polítiques de gènere, de respecte mediambiental i sostenibilitat. També alertava aquest analista que el preocupava que sempre es parlés d'integració o d'assimilació, ja que molt sovint es feia servir la cultura com un instrument per a la integració i això podia arribar a ser perillós. Afegia una dada que és molt interessant per als nostres debats, que la qüestió de la integració dels immigrants havia de ser

8. Vam fer aquesta entrevista per a la revista de la Federació Catalana d'ONG pels Drets Humans i amb motiu del seminari “Cultura a l'Espai EuroMed” celebrat a Barcelona al 2005. Gianluca Solera ens va explicar que “la Fundació Anna Lindh es va inaugurar formalment el 20 d'abril del 2005 i és l'expressió concreta de la posada en marxa d'activitats constants i de llarga durada en matèria de desenvolupament de les relacions humanes i culturals amb els membres de l'EuroMed. Porta el nom d'Anna Lindh (ministra sueca assassinada el 2003) perquè ella va ser una de les persones més compromeses amb el diàleg entre les cultures de la regió euromediterrània. Al començament, la iniciativa neix dels governs, però pretén treballar amb la societat civil posant en contacte una xarxa d'organitzacions dels 35 països que volguessin treballar amb el diàleg entre les cultures euromediterrànies” (entrevista realitzada a Barcelona el 29 de novembre del 2005).

d'àmbit socioeconòmic i no cultural. El treballador immigrant havia de tenir drets laborals i socials igualitaris a la resta de la societat autòctona, però això no volia dir que hagués de perdre la seva individualitat i diferència cultural.

“És a dir, si un immigrant participa del sistema productiu de França o d'Espanya, ha de tenir els mateixos drets, independentment de la cultura que expressi. Això no significa que la qüestió de la diversitat cultural no hagi de ser valorada. M'agrada insistir en aquest punt, en el tema que hem de diferenciar entre les qüestions socioeconòmiques i les relatives als drets culturals. És necessari no barrejar les dues aproximacions perquè els debats sobre la diversitat cultural siguin vistos com un recurs i no com un obstacle.”

Aquest obstacle vol tornar-se un recurs en aquest començament de segle, interessat per les fragmentacions, les esclertes i les sensacions efímeres, interessat pel patrimoni material i per l'immaterial, per allò que és fugaç i fràgil, i que cal conservar i protegir. Com si es tractés d'un recurs de la natura, l'*ecosistema cultural* necessita atenció i llocs d'expressió. D'acord amb Smiers (SMIERS, 2006: 17), la diversitat cultural i la biodiversitat seran dos grans moviments socials del segle XXI, ja que “la globalització econòmica del món contemporani no garanteix la persistència del llegat cultural de què

som hereus”. Aquest delicat equilibri de l'ecosistema cultural necessita un moviment en què la cultura prengui consciència de la seva precarietat davant les lleis econòmiques i de consum, unes xarxes que operaran obligatòriament aliades en l'àmbit global, regional i local.

Les ciutats educadores. Trencant els murs de les polítiques educatives i les agendes culturals

Dintre d'aquest context internacional que acabem de descriure, les ciutats prenen una renovada importància en molts dels discursos culturals i educatius (MASCARELL, 2005). Agafen un nou paper a les naixents societats en plena crisi dels estats-nació hegemònics, una societat voluble, permeable i canviant (o, com diu Bauman, *líquida*) dibuixada per les noves transformacions socials i tecnològiques davant el repte de la globalització (BAUMAN, 1999). García Canclini ens parla també dels llocs i les identitats que canvien ràpidament en temps de mundialització (GARCÍA CANCLINI, 2005: 25).

“Què és un lloc en la mundialització? Qui parla i des d'on? Què signifiquen aquests desacords entre jocs i actors, triomfs militars i fracassos politicoculturals, difusió mundial i projectes creatius? La fascinació d'estar a tots els llocs i el desassossec de no estar amb seguretat en cap, d'ésser molts i ningú,

canvien el debat sobre la possibilitat de ser subjectes.”

Un exemple d'aquest nou paper de les polítiques municipals seria el naixement de l'Agenda 21 de la Cultura, promoguda per l'Ajuntament de Barcelona dins del Fòrum Universal de les Cultures del 2004, i aprovada el 8 de maig amb la celebració del IV Fòrum d'Autoritats Locals. La intenció d'aquest document era el treball comú de les ciutats i governs locals d'arreu del món compromesos amb els drets humans, la diversitat cultural, la sostenibilitat, la democràcia participativa i la generació de condicions per a la pau i volia ser el primer document amb vocació mundial que apostava per establir les bases d'un compromís de les ciutats i els governs locals per al desenvolupament cultural. Per assolir aquest fet, van proposar que cada 21 de maig se celebrés el Dia Mundial de la Diversitat Cultural. Tal com subratlla el web de l'entitat:⁹

“Arreu del món es constata que molts problemes i moltes dificultats de les ciutats tenen a veure amb la relació entre cultura i desenvolupament humà: els drets lingüístics i culturals de les (anomenades) minories, la lluita contra la pobresa, les migracions... En aquest context, moltes de les solucions passen per donar a la política cultural una major centralitat en el govern local [...]. Els conceptes que pertanyen al món

de les polítiques culturals, com memòria, creativitat, ritualitat o diversitat, són essencials, avui més que mai, per articular unes polítiques locals al servei de la democràcia i d'una ciutadania més lliure.”

Fent-nos ressò d'aquests debats, vam preguntar a Gianluca Solera quina opinió tenia que la Ciutat Comtal fos la seu de l'anomenat Procés de Barcelona del 1995 i del Fòrum 2004, i va assenyalar que les ciutats han d'agafar el relleu als estats-nació per desenvolupar els drets individuals i col·lectius en contextos multiculturals. Malgrat tot, ens anima a anar més enllà del discurs políticament correcte quan ens afirma:

“Espero molta cosa del paper de les ciutats i de les autonomies locals, que crec que cada vegada seran més importants, perquè en el cas que es paralitzés el procés intergovernamental, les ciutats haurien de liderar aquest procés i en això Barcelona té una responsabilitat molt gran. Les ciutats podrien oferir recursos perquè aquests processos no s'atruessin i fomentar així una cooperació descentralitzada que concebi de manera estratègica un espai multilateral. No obstant això, Barcelona haurà d'actuar a partir d'ara de manera que sigui mereixedora d'aquest títol. Desitjo sincerament que la ciutat continuï impulsant aquest diàleg, malgrat els minsos resultats d'aquesta cimera.”

9. <<http://www.agenda21culture.net>>.

Aquesta importància de les autonomies locals també té el seu reconeixement en l'àmbit de l'educació, transformant de soca-rel la mirada cap a les maneres de transmetre coneixement en un món global. La xarxa de municipis de la Diputació de Barcelona va dedicar el seu darrer simposi de política educativa local a reafirmar aquest paper de les ciutats a tots els vessants dels esglaons del coneixement. Ciutat.edu: Nous Reptes, Nous Compromisos, celebrat a l'octubre del 2006, volia centrar-se a avaluar l'adaptació dels models educatius als canvis socials, i adequar els serveis a les necessitats i realitats emergents, entre les quals la cura i la visualització de la diversitat cultural. Per assolir aquest objectiu es posa de relleu la importància dels governs locals, ja que:

“Els municipis són un dels principals actius de la política educativa, perquè és en el territori on tots els agents educatius entren en contacte i on pren el seu valor la proximitat [...]. Partim de la ferma consideració que el territori és un agent educatiu que, ben tractat amb el sistema escolar, difumina les fronteres entre l'educació formal i la no formal, tot potenciant les seves capacitats. En aquest sentit, l'entorn ha de facilitar estra-



Fulletó de participació en la Rua de Carnaval.
Barcelona, 2004

Cartell de les Festes de la Mercè. Barcelona, 2006

tègies i dotar-se de recursos per a l'exercici de la seva funció educadora tot tenint en compte, a més a més, que l'espai comunitari és un dels elements que més ajuda a definir la pròpia identitat.”¹⁰

A partir d'ara, l'escola i la ciutat han de ser permeables, han de cooperar en els processos cognitius de l'alumnat des del començament, entenent que l'actual societat del coneixement ens dibuixa un món cada cop més interconnectat, on els referents culturals i comunitaris prenen més força.¹¹ Algun ponent com el polític Jordi Sánchez ja ens avançava uns apunts de l'informe de la

10. Dossier de la convenció Ciutat.edu: Nous Reptes, Nous Compromisos, World Trade Center, Barcelona, 9-11 d'octubre del 2006. Cal remarcar la sessió dedicada a la revisió dels deu anys de l'Informe Delors amb la presència de Federico Mayor Zaragoza.

11. Jornades Educació i Ciutat Educadora, PEC (Projecte Educatiu de Ciutat), a Tarragona, 22 de març del 2006. <http://jornada_pec.ajtarragona.es>.

Fundació Bofill, quan avisava de les causes del fracàs escolar anunciat a finals d'aquest 2007 per l'Informe PISA i per la mateixa Fundació Bofill. Apuntava la importància de visualitzar l'educació no formal, “que no és tan sols l'educació en el lleure. Té a veure també amb la conciliació de la vida laboral i familiar, reforçant el vincle social amb el barri, que pot ser un espai fantàstic de socialització per als nous nens, no tan rígid com l'escola. S'ha de canviar la percepció que tenim de l'arribada dels fills dels immigrants a les nostres escoles, que és vista solament com un problema. Tan sols és cert que la immigració ens posa en evidència totes les nostres debilitats del sistema: la baixa formació del professorat en temes interculturals, les minses polítiques socials (com les beques), la insuficient atenció al tema de l'adscripció de centre que provoca una aglomeració dels nens fills d'immigrants a les escoles públiques, etc.”

La relació entre l'escola i la família pren un nou relleu, dins d'aquestes atencions a la cohesió social i a la interrelació entre l'escola i l'entorn, entre l'educació dins d'un territori determinat, que ja no és un territori físic, sinó simbòlic, ampliat a les connexions globals dels nous mitjans de comunicació

12. Dintre d'aquestes tensions i reptes és com neixen els Plans Educatius d'Entorn, iniciativa del Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat que pretén estendre la complicitat entre els diferents agents educatius, en què “l'escola s'obre a tota la comunitat i al territori, per tal d'aconseguir la cohesió social a través de l'educació, assolir l'èxit escolar treballant el sentit de pertinença i els valors de ciutadania que componguin una educació integral des de la inclusió”. Generalitat de Catalunya, Pla Educatiu d'Entorn. Departament d'Educació, 2004. <<http://www.gencat.cat>>.



Campanya de la Generalitat de Catalunya, 2006

com Internet o la televisió. Tal com ens deia el sociòleg Mariano Fernández Enguita, “la ciutat entra dins de l'escola, en sentit físic i metafòric, igual que abans l'escola deixava en un segon terme la família. És necessari que els centres contemplin el seu entorn no com un paisatge ni com una font de problemes, sinó com una font de recursos”.¹²



Festival XINALONA, de l'associació cultural La Formiga, de Barcelona
 Fulletó de participació en la Convocatòria de Músiques del Món DIVERSIONS, Fundació "la Caixa"

Les escoles trenquen els seus murs en reconèixer que no són l'única forma amb la qual l'alumnat pren consciència de la seva identitat. Els antics murs de l'escola es pinten ara de nous grafitis que ens parlen de la importància de la cultura juvenil i urbana, i que reclamen el seu espai de construcció d'identitats conformats de manera múltiple, amb un ventall amplíssim de recursos simbòlics, visuals i virtuals.

Aules i museus davant el repte de la diversitat cultural. L'educació artística intercultural

Amb aquestes aproximacions, prenen més força els darrers estudis sobre l'art i la cultura visual i el seu apropament al terreny educatiu (FREEDMAN, 2006; BREA, 2005). Unes noves concepcions que

revisen les separacions entre el que es va anomenar *alta cultura* i *baixa cultura* i que trenquen les disciplines de *coneixement/ensenyament* per donar valor de crítica i qüestionament social a l'actitud de l'alumnat, que tan sols era considerat consumidor passiu d'aquestes noves informacions, provinents de la cultura musical, Internet, els dibuixos manga o la publicitat. En aquest sentit, és molt important el renovat interès per les anomenades *cultures juvenils*, en què les subjectivitats dels joves es posen de manifest a través de rituals de comportament, formes de vestir o cultures visuals i musicals, que trenquen els murs de l'escola i imposen nous models als currículums educatius. Aquestes cultures es manifesten de manera ràpida i canviant, ja que hibridacions de les identitats culturals són sempre imperceptibles, o, tal com diu Appadurai (APPADURAI I STENOÛ, 2000: 111-123), "en una època en la qual els grups culturals poden canviar els estils, quan arriben sobtadament grups nous i desapareixen de forma imprevisible, quan la joventut revisa les seves identitats amb velocitat vertiginosa, quan les identitats culturals poden canviar o realinear-se, tant de forma externa com interna [...], el disseny del pluralisme cultural ha d'estar estrictament dirigit al present. Això requerirà que la imaginació de la gent corrent sigui àgil i, per tant, oberta als nous règims de diversitat".

Arribats a aquest punt, considerarem alguns elements de discussió sobre com entendre l'educació artística a partir del prisma de la diversitat cultural. Tal com hem vist fins ara, els actuals fluxos migratoris s'aprecien de forma quotidiana en el nombre d'alumnes fills d'immigrants, els quals diversifiquen actualment la pluralitat de cultures a les aules. Per apropar-se al fenomen de l'educació intercultural, s'han consultat els materials que, en els darrers quinze anys, ha desenvolupat la comunitat educativa a l'Estat espanyol.¹³ Autors (CARBONELL, 2004; BESALÚ, 2004), col·lectius i grups de recerca com el Colectivo IOE (IOE, 2007) el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universitat de Granada (BARRAGÁN, 2002) o la Fundació Bofill amb el Programa Calidoscopi (ESSOMBA, 1999) han intentat donar resposta des de principis dels anys noranta al fet que les aules reflecteixen la societat multicultural en la qual estem vivint. Malgrat tot, són poques les aproximacions que analitzen a l'Estat espanyol l'educació artística intercultural, i per això ens ha semblat interessant abor-

dar mínimament en aquest capítol aquesta eina d'aprenentatge i comunicació a través del pensament d'alguns autors internacionals i nacionals.¹⁴

La metodologia emprada per a aquest fi ha estat de molta importància, ja que la perspectiva transdisciplinària ens posa davant de la necessitat d'incorporar una anàlisi transcultural i mirades mestisses, com mestissa i híbrida és la societat actual, definida per la diversitat cultural, també en l'àmbit de la cultura i les arts.¹⁵ La pedagoga americana Kerry Freedman (FREEDMAN, 2006: 19-20) ens recorda el paper cada cop més important que està tenint l'educació artística, ja que "una educació artística insuficient és preocupant no tan sols perquè l'art visual ha estat important històricament, o perquè l'art visual sigui rellevant com a forma d'expressió humana, sinó perquè gran part de la cultura contemporània s'ha fet visual. La cultura mundial es desplaça amb rapidesa des de la comunicació basada en el text cap a la

13. Estudi sobre *Diversitat cultural i educació artística* dirigit pel sociòleg i professor de la URV Àngel Belzunegui. Per apropar-se a la situació de la gestió de l'educació i la immigració a Tarragona, vegeu: BRUNET, Ignasi; BELZUNEGUI, Àngel; PASTOR, Imma (2005).
14. Una de les més interessants és la feina dels professors de la Universitat de Girona i el Proyecto CIDE, *El medio artístico para la integración de la diversidad cultural*, dirigit per la professora Roser Juanola.
15. Per aprofundir en aquestes temàtiques, hem assistit a debats i congressos nacionals i internacionals, com ara el debat fet al Centre Pompidou de París "Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle. Symposium européen et international de recherche", celebrat al gener del 2007.

saturació d'imatges. Veiem cultura visual a la televisió, als museus, a les revistes, als cinemes, als anuncis, als ordinadors, als centres comercials, i l'evidència de la seva influència és aclaparadora. Com a resultat, aprendre sobre les complexitats de la cultura visual necessita canvis en les concepcions de l'art i l'educació.”

Una altra de les obres d'obligada referència és el llibre de Chalmers, recentment traduït al castellà, *Art, educació i diversitat cultural* (CHALMERS, 2003). Algunes de les seves aproximacions ens seran molt útils per a la nostra recerca, per centrar-nos en els aspectes *transculturals*, és a dir, en els que aproximaran els alumnes autòctons i els fills de la immigració extracomunitària. Aquest autor ens parla que l'educació artística¹⁶ pot esdevenir una eina de construcció social, que ajuda en concret a corregir formes subliminars de racisme i prejudicis. Això necessita un canvi radical en les formes de coneixement, ja que assolir els objectius socials és més probable si prèviament el sistema educatiu ha ofert una formació bàsica en valors transculturals. Un dels seus consells més importants és que els estudiants haurien de veure les seves experiències culturals reflectides al seu currículum i poder desenvolupar les habilitats necessàries per tal de millo-

rar la seva comprensió transcultural; per aquesta raó, l'atenció dedicada no pot ser únicament per als alumnes amb pares immigrants, ha d'oferir-se a tots els estudiants. Aquesta visió transcultural no pot assolir-se afegint-ne algunes lliçons o unitats informatives als actuals currículums escolars; el canvi ha de ser global i produir-se a diversos nivells, incorporant revisions d'aspectes tan diversos com les polítiques educatives, l'organització del currículum, la contractació del personal, la selecció dels textos i materials d'estudi, l'avaluació i el desenvolupament professional. L'aprenentatge, a més d'adaptar-se als estils dels estudiants individuals, hauria de refermar-se sobre la curiositat dels alumnes, promovent processos de recerca, i centrar-se al voltant de continguts suggerents. Com assenyalen altres autors com Walker i Chaplin (WALKER I CHAPLIN, 2002: 31),

“els professors europeus cada cop són més conscients de la desviació predominantment centreeuropea de l'ensenyament que proporcionen [...], i la millor línia d'acció que es podria prendre per part d'una institució educativa seria, probablement, plantejar obertament aquests conflictes, discutir i debatre'ls, i implicar els estudiants en la recerca de respostes a aquestes preguntes.”

16. Si bé l'autor anglosaxó fa servir el terme *multicultural*, a l'Estat espanyol s'opta més per l'accepció *intercultural* (vegeu la bibliografia esmentada).

Aquests textos ens donen algunes claus interpretatives i ens animen a fer canvis significatius que adoptin altres formes de mirar, actuar, pensar, escriure o pintar el món. Fent-se ressò d'aquestes aproximacions als currículums educatius de l'Estat espanyol, el professor de la Facultat de Belles Arts de la UB Fernando Hernández (HERNÁNDEZ, 2003: 150) parla de la diversitat dels alumnes d'avui, que “són el resultat d'entorns socioculturals concrets i d'èpoques històriques que encarnen un determinat tipus de valors. Accedeixen a l'escola amb una identitat, una biografia en construcció, basada en les seves experiències de gènere, ètnia i classe social i amb una sèrie de nocions sobre l'autoritat i el saber. Porten amb ells no tan sols coneixements, sinó construccions de la societat i de si mateixos, basades en les seves experiències socioculturals anteriors.”

L'aproximació a la diversitat cultural i a les diferents cosmologies de les cultures que conformen la immigració extracomunitària avui presents a les nostres aules ens parlen de la necessària inclusió d'aquestes pràctiques com a eina de comunicació intercultural entre l'alumnat immigrant i l'alumnat autòcton. El pedagog basc Imanol Agirre ho recull a la seva obra *Teorías y prácticas en Educación Artística* (AGIRRE, 2005: 293):

“els nous temps es caracteritzen per una tendència creixent al culte i el respecte a la diferència, que no ha de constituir un obstacle per a les relacions humanes. Sobretot en educació, l'atenció a la diversitat (sigui cultural, social o biològica) configura un dels principis de l'educació políticament correcta i democràtica. Efectivament, ja ningú no posa en dubte que la humanitat, lluny de ser un tot homogeni, és un ampli mosaic d'*ethos* i cosmovisions, una pluralitat de maneres de veure el món que correspon a una gran varietat de models de configuració social, de sistemes de valors, d'hàbits i costums i de produccions culturals.”

Dintre del prisma de la responsabilitat de l'educació no formal davant la diversitat cultural, els museus també es pregunten sobre les seves col·leccions i sobre quina versió de la història transmeten a través dels tallers educatius que ara també gaudeixen alumnes d'altres llegats i tradicions culturals (CALAF, 2007). Aquest és, com hem vist, un debat que de mica en mica agafa més importància a escala local, nacional i internacional. És de referència el número de la revista *Museum International*, que edita la UNESCO, dedicat al llegat dels migrants i el seu patrimoni cultural,¹⁷ en què es parla del naixement de nous museus de la immigració i l'actual atenció de

17. *Museum International*, núm. 233-234, maig de 2007 (traducció de l'anglès per l'autora).



Portades de la revista *Museum International*, editada per la UNESCO

dicada als processos migratoris, antropològicament i històricament, però també de la manca de reflex dels resultats materials i de patrimoni. Introdueix el debat sobre la necessitat de deconstruir les percepcions negatives sobre el rol dels migrants a les societats contemporànies i d'implementar polítiques culturals i educatives que constantment interactuïn amb la societat per dibuixar una visió no estereotipada dels seus recursos culturals i així definir i reclamar la ruta d'una història comuna al món actual.

Les seves pàgines ens puntualitzen també que aquesta atenció al patrimoni cultural dels immigrants ens demostrarà el rol específic de la cultura en els processos de desenvolupament, tema clau en el treball de l'organització en les darreres dècades. La darrera intenció seria refer un patrimoni

cultural renovat en què s'incloguin les pràctiques artístiques de les comunitats immigrades per donar peu al fet que es converteixin en referents culturals per a tota la societat. En paraules d'Appadurai, aquí es troba la clau entre l'art i el pluralisme sostenible, entre la diversitat cultural i l'educació intercultural, en la capacitat d'estimular la manera d'imaginar altres mons possibles, uns mons oberts a incorporar uns patrimonis culturals diversos i sostenibles (APPADURAI i STENOÛ, 2000: 111-123):

“Per preparar la gent a reconèixer, apreciar, criticar i celebrar aquestes formes culturals emergents, cap pràctica pot ser millor que fer i veure art, de tota mena, en tots els contextos i amb la participació de tothom. Perquè l'art, a través de totes les formes que ofereix la imaginació, és

un arxiu de formes possibles, i el pluralisme sostenible ens exigeix que estem oberts als nous projectes culturals sense saber d'avançada quins aspectes tindran i quins sentiments provocaran. No és necessari dir que l'art és una part de la infraestructura de la imaginació. La flama de la inventiva, que cal estimular, és aplicable també a nous projectes i possibilitats en els camps de la ciència, la religió, la política i l'educació. En aquest sentit, l'art és un punt d'entrada a una dinàmica més àmplia de la inventiva en l'estructura social, que abasta la infraestructura de la imaginació en la seva totalitat.”

Els processos de creació a l'exili o a la diàspora es presenten des del començament amb una sèrie de dificultats i valors de diferent caràcter que quan se situava l'artista al seu país d'origen. El viatge, el trànsit, carrega noves formes d'expressió i necessita nous impulsos. Noves obres amb nous llenguatges, per a espais amb diferent públic. Nous contextos i nous pretextos per a la creació artística, per als productors i actors, i per als espectadors d'aquestes obres. La creació artística no s'atura davant

aquests condicionaments i aquest és l'objectiu bàsic que he desenvolupat en la recerca de la meua tesi doctoral anomenada “Filles de la diàspora: dones artistes d'altres cultures en ciutats interculturals (San Francisco, Mèxic DF i Barcelona)”.¹⁸ Mirant de visualitzar l'obra de les dones artistes immigrades que viuen a aquestes ciutats (i que s'expressen en diferents mitjans, com la dansa, el teatre, la pintura, l'escultura, la ceràmica o l'audiovisual), he organitzat diferents mostres i col·laborat amb exposicions i activitats que reflectissin el paper de les dones com a agents de construcció de noves identitats. He volgut aprofundir més sobre aquesta temàtica amb el treball de camp desenvolupat als darrers anys (2000-2007), on he intentat posar de relleu la manca d'oportunitats que tenen les treballadores immigrades a Catalunya i, especialment, les treballadores culturals.¹⁹ El meu interès es va centrar des del començament sobre quines condicions socioeconòmiques estaven afectant i alterant les seves produccions artístiques, ja que les immigrades entrevistades eren professionals de la cultura als seus països d'origen, però, una

18. Inscrita l'any 2000 al Departament d'Escultura de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona (en procés de defensa). Vaig poder gaudir d'una Beca FPU-Formación de Personal Investigador del Ministerio de Ciencia y Tecnología, amb la qual vaig fer una estada de recerca durant el 2003 i el 2004 a les dues ciutats seleccionades a la tesi: San Francisco (Universitat de Califòrnia, a Berkeley) i Mèxic DF (Programa de Estudios de Género a la UNAM).

19. Estudi inclòs al projecte R+D “La construcció de la identitat europea a través de les identitats urbanes”, Grup Multiculturalisme i Gènere, UB, on vaig desenvolupar l'anàlisi dels espais artístics com a zones de contacte intercultural. Rodríguez (2007).

vegada aquí, la seva vida estava sotmesa a les condicions de les lleis d'estrangeria, que les obligava a treballar en el sector serveis (domèstic, restauració). Moltes tenien títols acadèmics que aquí eren paper mullat, sofrien discriminacions en l'accés a un habitatge digne (ARAYA I RODRÍGUEZ, 2003), la qual cosa complicava més la possibilitat de tenir un taller d'art, i quedaven excloses de les polítiques culturals de la ciutat, que tan sols les donava un espai en mostres de *folklore multicultural*, acolorint les festes de la diversitat i els fòrums culturals que han guarnit la capital catalana als darrers temps. Malgrat això, amb aquesta recerca vaig veure que, lluny de quedar-se en el victimisme, les artistes immigrades reclamaven la seva veu a través de nombrosos esdeveniments autogestionats.

Fruit d'aquest esforç de visualització i del context històric que estem descrivint, es van obrir en els darrers anys petites esclatxes a la introducció de les produccions culturals de les comunitats immigrades. Un excel·lent exemple el tenim en el món de les arts escèniques: actors i actrius immigrants i autòctons van participar en el Festival Noves Veus de Barcelona i en els Encuentros de Mujeres en Escena celebrats a Barcelona entre el 2001 i el 2004, els quals es van presen-



Mostres d'arts escèniques interculturals, Barcelona, 2001-2004

tar com un escenari d'intercanvi cultural de primer ordre, en què es configuraven com a interlocutors d'una nova construcció identitària, transformadora d'actituds excoents i discriminatòries (RODRÍGUEZ, 2004 i 2007).

Durant aquest període, es va despertar un interès per l'obra de les artistes incloses a la tesi doctoral, com la invitació que vaig rebre de la guineana Remei Sipi i la uruguaiana Mariel Araya per incloure aquestes artistes dins del muntatge de l'exposició que estaven preparant amb el Museu d'Història de la Immigració de Catalunya i el Museu de l'Hospitalet, sobre l'associacionisme de les dones immigrades.²⁰ Buscant un títol per a la mostra,

20. Remei Sipi i Mariel Araya són dues activistes pels drets de les dones immigrades a Catalunya. Remei Sipi, comissària de la mostra, és presidenta de l'associació de dones de Guinea Equatorial E'waiso Ipola, i Mariel Araya és sòcia fundadora de l'associació Yemanjá. Totes dues han treballat durant molts anys per crear l'actual Xarxa de Dones Immigrades de Catalunya.

vam estar d'acord que "Viatjant vides, creant mons: l'experiència i l'obra de les dones immigrades a Catalunya" parlava de l'agència d'aquestes dones i l'entitat de les seves experiències. La mostra va comptar amb el suport del Servei de Polítiques de Diversitat i Ciutadania i de l'Oficina de Patrimoni Cultural de la Diputació de Barcelona, i es reflectia una necessària transversalitat entre l'àrea d'Igualtat i Ciutadania i l'àrea Cultural. Va itinerar per diversos museus de la Xarxa de Museus Locals de la zona metropolitana de Barcelona com Sant Adrià de Besòs, l'Hospitalet de Llobregat, Sabadell, Vic, Mataró, Cornellà, durant el 2006 i el 2007.²¹

La necessitat de gaudir d'un espai d'exposició de grans dimensions, on algunes de les artistes poguessin mostrar les seves obres més elaborades, em va fer contactar-les amb altres ciutats de la geografia catalana. La Fundació Ser.Gi, fundació sociocultural gironina amb més de 15 anys d'experiència en l'àmbit de la mediació i la pedagogia intercultural, em va convidar a fer servir el Centre Cultural de la Mercè de Girona

coincidint amb la Setmana Intercultural que ells organitzen,²² que va tenir així una interessant repercussió per part del públic i dels mitjans de comunicació, que en van fer ressò amb diferents reportatges a TV3, el *Diari de Girona* o Cadena SER.

Les produccions artístiques de les dones artistes immigrades es van convertir, en aquest context, en una sorprenent eina de comunicació i cohesió social. Les obres seleccionades representaven materials valuosos que ens obrien nous significats positius, i que, lluny d'imatges estereotipades, ens mostraven unes històries de vida i unes trajectòries professionals molt potents, reflectides amb uns currículums artístics que calia visualitzar amb totes les seves cares. Elles van parlar de la necessitat de visualitzar el seu patrimoni cultural, present a totes les societats, però sovint no reconegut. Però, a més a més, elles van posar sobre la taula la necessitat de transformar aquests imaginaris col·lectius en un patrimoni comú i renovat, una transmutació que requereix una gran flexibilitat que, segons Appadurai (APPADURAI I STE-NOU, 2000: 111-123),

21. Vam convidar a participar-hi les artistes colombianes Margarita Pineda i Consuelo Bautista; la palestina Samira Badran; la xinesa Xia Hang; la japonesa Motoko Araki; la iraniana Niloufar Mirhadi; l'americana-xinesa Jessica Leung; les guineanes Natividad Oma, Montse Kondo i Paquita Belobe; les argentines Luz Cassino, Guigui Kohon i Paula Mariani; la veneçolana Karel Mena, i les catalanes Ana Palma i Lourdes Sogas.
22. La mostra de Girona es va anomenar "Filles de la diàspora: dones artistes immigrades a Catalunya" i va comptar a més amb l'obra de la marroquina Mounia Touiss.



Obres de Samira Badran, *Camp de refugiats* (Palestina),
i de Margarita Pineda, *Cartografias del arraigo* (Colòmbia)

“no consisteix únicament a veure l’altre amb bons ulls, o subvencionar les obres d’art de les minories, o fer circular els artefactes d’una tradició o regió cultural a altra –si bé aquestes coses són bones–. Es requereix alguna cosa més profunda i més abstracta, que és l’hàbit d’imaginar coses diferents de com són o sembla que són. L’art anticipa noves possibilitats, no perquè proporcioni una visió de futur, sinó perquè millora la nostra capacitat col·lectiva per imaginar altres mons, altres formes i altres dissenys.”

Pinzellades per a un debat sense límits...

Hem fet durant aquest article un llarg recorregut sobre els diferents reptes que comporta viure en unes societats multiculturals i els necessaris canvis

en les percepcions socioculturals i els imaginaris col·lectius amb els quals intentem respondre a les transformacions que configuren els debats sobre la diversitat cultural. Aquests discursos dels quals hem parlat i que estan sent dissenyats per part de les organitzacions civils i entitats locals han acabat tenint ressò a escala internacional, per tornar a donar-se impuls i protagonisme des de les ciutats, que es converteixen en l’espai físic i metafòric de nous patrimonis culturals diversos.

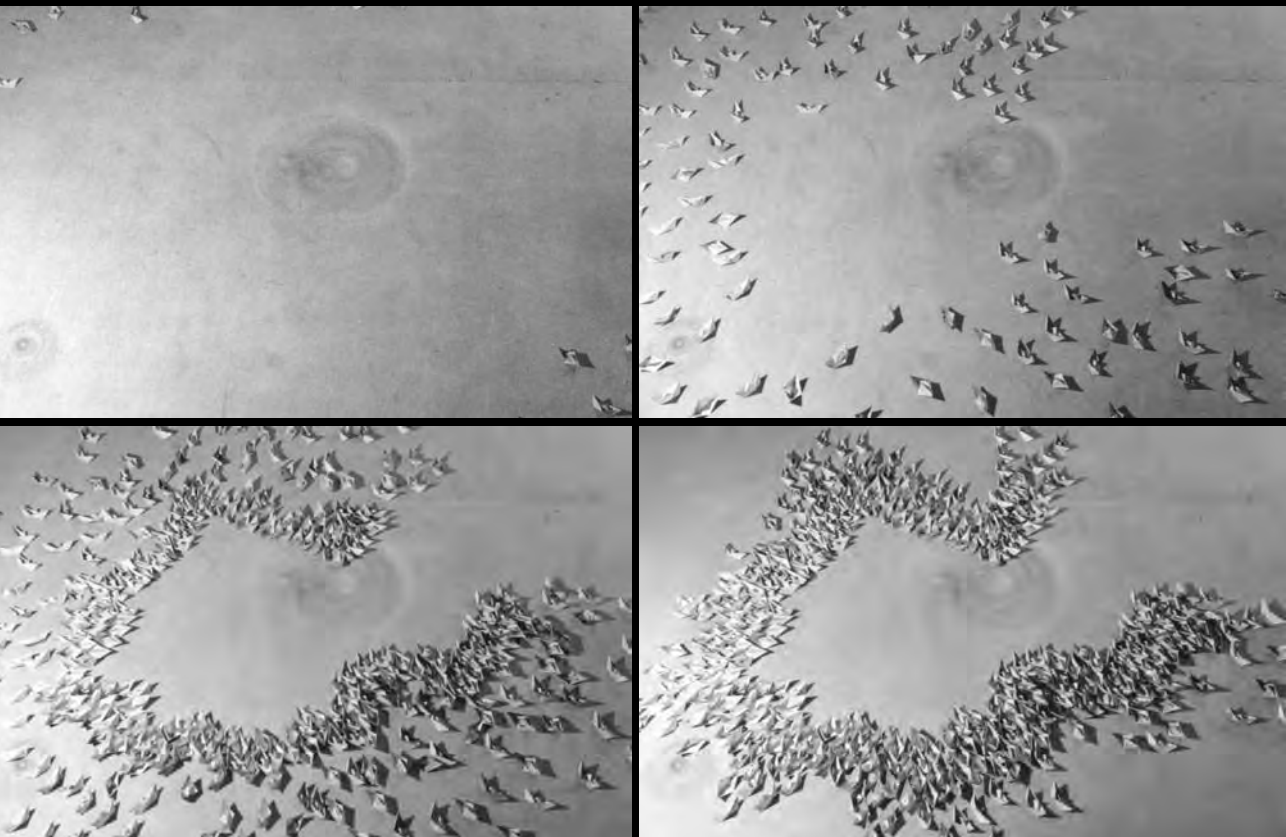
Les nostres ciutats es veuen dissenyades per noves mirades, cultures diverses, repertoris iconogràfics i manifestacions artístiques de països llunyans. La cultura del país i de les comarques catalanes està sent afectada i transformada per la presència dels fluxos migratoris dels darrers temps. La consciència de la diversitat cultural a les nostres ciutats, regions o països (petits o grans) ens parla també, com hem vist, de les nostres genealogies i llegats, els culturals, els socials, els familiars i els personals. Sempre dotem de la capacitat d’utopia les properes generacions, i per això donem tanta importància a l’educació, però la rapidesa de les mutacions que estem vivint ens porta a repensar aquest patrimoni des d’aquest moment, des del mateix segon que estem consumint.

El recull de conceptes que vesteixen aquest començament de segle necessita tota la nostra atenció i capacitat de comprensió: la diversitat, la ciutadania, la democràcia, el dret, el turisme, la cooperació, l'ecosistema, ara, han de ser més *culturals* que mai. *Culturals i líquids*, en el sentit de permeables i flexibles, per a la construcció d'un pluralisme sostenible que vagi més enllà dels bons discursos, les bones paraules i les bones imatges, que sovint esdevenen sorra als dits.

Bibliografia citada

- AGIRRE, Imanol (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro/EUB.
- ANDERSON, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica (original en anglès, 1983).
- APPADURAI, Arjun; STENOÛ, Katerina (2000). "El pluralisme sostenible i el futuro de la pertinença", a: *Informe Mundial de la Cultura. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Madrid: Ediciones Mundi / Prensa / Ediciones UNESCO.
- ARAYA, Mariel; RODRÍGUEZ, Estela (2003). "Buscando habitar la ciudad. El reto de la vivienda para las mujeres inmigradas en Madrid y Barcelona", a: *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1 d'agost, vol. VII, núm. 146 (062). <[http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146\(062\).htm](http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146(062).htm)>.
- BARKAN, Elazar; DENISE, Marie (1998). *Borders, exiles, diasporas*. Stanford, Califòrnia: Stanford University Press.
- BARRAGÁN, Cristina Begoña (2002). "Multiculturalismo y formación del profesorado, ¿una nueva necesidad? (U. Granada)". *Actas del 3er Congreso de la Inmigración en España*. Granada.
- BAUMAN, Zygmunt (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BESALÚ, Xavier (2004). *La formación del profesorado en educación intercultural*. Barcelona: Ed. Catarata.
- BLOOM, Lisa [ed.] (1999). *With other eyes. Looking at race and gender in visual culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- BRAIDOTTI, Rosi (1999). "Figuraciones de nomadismo. Identidad europea en una perspectiva crítica", a: VILLOTA, Paloma de [ed.]. *Globalización y género*. Madrid: Síntesis.
- BREA, Jose Luís [ed.] (2005). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal Estudios Visuales.
- BRUNET, Ignasi; BELZUNEGUI, Àngel; PASTOR, Imma (2005). *El calidoscopi de la immigració: la inserció educativa dels immigrants al Camp de Tarragona*. Barcelona: Ed. Pòrtic.
- CALAF, Roser; FONTAL, Olaia; VALLE, Rosa [coords.] (2007). *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- CARBONELL, F.; AJA, E. (2000). *Educació i immigració: els reptes educatius de la diversitat*. Barcelona: Ed. Mediterrània.
- CARBONELL, Francesc (2004). *Educar en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Barcelona: Ed. Catarata.
- CHAHAKRABARTY, Dipesh (2000). *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- CHALMERS, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- COLECTIVO IOE (2007). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y el alumnado*. Madrid: CIDE Ministerio de Educación y Ciencia.

- ESSOMBA, M. A (2001). *SANDUK. Guia per a la formació dels educadors i educadores en interculturalitat i immigració. Programa Calidoscopi*. Barcelona: Secretaria General de Joventut / Fundació Jaume Bofill.
- ESSOMBA, M. A. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Editorial Grao.
- FREEDMAN, Kerry (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales, desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- GARCÍA, José Luis; BARAÑANO, Ascensión [coord.] (2003). *Culturas en contacto. Encuentros y desencuentros*. Madrid: Museo Nacional de Antropología-Universidad Complutense-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- MARTÍN MUÑOZ, Gema (2005). "Mujeres musulmanas: entre el mito y la realidad", a: CHECA, F. [eds.]. *Mujeres en el camino. La presencia de la migración femenina en España*. Barcelona: Icaria.
- MASCARELL, Ferran (2005). *La cultura en l'era de la incertesa. Societat, cultura i ciutat*. Barcelona: Roca Editorial.
- MATTELART, Armand (2006). *Diversidad cultural y mundialización*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- MIGNOLO, Walter (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- PAJARES, Miguel (2005). *La integración ciudadana. Una perspectiva para la inmigración*. Barcelona: Icaria.
- RODRÍGUEZ, Estela (2007). "Ciudades interculturales: una ventana a la diversidad cultural a través de las artes y la cultura visual", a: *Migraciones y mutaciones culturales en España. Sociedades, artes y literaturas*. Ed. Landry-Wilfrid Miampika, Maya G. Vinuesa, Ana Labra & Julio Cañero. Alcalá de Henares: Publicaciones de la UAH.
- RODRÍGUEZ, Estela (2005). "Mujeres inmigradas y medios de comunicación. Movimientos sociales en búsqueda de una representación propia", a: CHECA, F. [ed.]. *Mujeres en el camino. La presencia de la migración femenina en España*. Barcelona: Icaria.
- RODRÍGUEZ, Estela (2004). "Políticas (inter)culturales en Barcelona. El teatro latinoamericano en la ciudad". *Revista de Arte y Cultura en América Latina*, vol. XII, n. 1. CESA, Sociedade Científica de Estudos da Arte. Brasil.
- SHOHAT, Ella; STAM, Robert (1994). *Unthinking Eurocentrism. Multiculturalism and the Media*. London: Routledge.
- SMIERS, Joost (2006). *Un mundo sin copyright. Artes y medios en la globalización*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- TOURAINÉ, Alain (2006). *Un nuevo paradigma para el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- VIZCAÍNO, Gregori (2007). *La població estrangera a Tarragona. Present i evolució històrica*. Fundació Bofill [en prensa].
- WALKER, John A.; CHAPLIN, Sarah (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro-EUB.



De fronteres i pasteres. 2002
Vídeo projecció (bucle de 4 segons)

Sobre el terra, centenars de vaixells de paper dibuixen la silueta de la península Ibèrica. Els vaixell apareixen i desapareixen al ritme del so d'una onada. La seqüència es repeteix indefinidament en un bucle de vídeo digital. *De Fronteres i Pasteres* proposa una reflexió sobre la construcció social de l'*altre*, sobre les formes de representació de la identitat i sobre les relacions de poder que aquestes formes de representació estableixen.

Narratives visuals i experiència de l'alteritat

Alfred Porres Pla. Professor d'Educació Secundària i artista visual

El present text recull les idees principals exposades a la ponència "Narratives visuals i experiència de l'alteritat" i el posterior taller "I si l'altre sóc jo?", presentats en el marc de les IV Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus del Museu d'Art Modern de Tarragona.

L'objectiu de la ponència "Narratives visuals i experiència de l'alteritat" era repensar les nostres nocions d'identitat i alteritat a partir d'una breu revisió bibliogràfica i d'un recorregut visual. Les imatges i el text configuraven narratives que dialogaven entre elles, però que no se subordinaven l'una a l'altra. Com explica Allan Sekula, quan estableixes un punt d'unió entre un text i una imatge, t'estàs allunyant de la visió purista d'ambdós. Cap d'aquests dos elements no és ja fonamental. La imatge ja no és la dipositària d'una realitat on el text és un simple comentari, un apunt subjectiu, i el text tampoc no serveix ja per expressar una veritat que la imatge no aconsegueix captar (SEKULA, 2006: 22). La impossibilitat de reproduir les imatges que articulaven el discurs visual de la ponència limita la capacitat de representar la complexitat d'una proposta en la qual el significat es dirimia a l'interstici entre la imatge i el

text. Per tant, les línies següents tracen inevitablement un recorregut incomplet.

Cultura i identitat a les societats globalitzades

Des d'una perspectiva històrica, es podria considerar la globalització com l'última fase del procés de mundialització de les societats modernes: colonialisme, imperialisme i globalització. Els canvis econòmics, tecnològics, laborals i polítics dibuixen un panorama en el qual les grans empreses imposen la seva llei, els moviments de capital enlairen o enfonsen economies i les persones estan connectades a una gran xarxa (JIMÉNEZ, 2004: 13). Però fins i tot en aquesta època d'intercanvis suposadament universals (de diners, idees, comunicació, etc.), quan les fronteres s'han dissolt, el mite de divisions fixes entre ètnies, espais, nacions i races continua sent poderós simbòlicament i, de fet, té una força empírica real en tant que determina qui gaudeix de mobilitat i qui no (BIEMANN Y SZEMAN, 2007: 23). Aquestes divisions tenen l'origen en el segle XIX. Les nacions no existien abans, es van haver de construir com un ens col·lectiu i com un actor polític. La seva dimensió simbòlica es va articular al voltant de

la narració i la creació de la idea dels orígens i de la continuïtat de la tradició (ONGHENA, 2005: 67). Aquesta dinàmica d'identificació era una forma d'unificar la diversitat cultural que requeria tant una institucionalització de la memòria com una institucionalització de l'oblit (DELGADO, 1998: 71). Això redunda en una concepció estàtica de la cultura que permet fer-ne un ús ideològic (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2001: 12). En naturalitzar les diferències culturals i despullar-les de la seva entitat sociohistòrica (GARCÍA CANCLINI, 2004: 47), es crea la il·lusió que les desigualtats no són degudes a allò que hom té, sinó a allò que hom és (GARCÍA CANCLINI, 2004: 65).

És probable que la globalització hagi incrementat la distància entre les poblacions en lloc de reduir-la (KENNEDY, 2005: 165) i hagi reforçat les desigualtats socials, financeres i intel·lectuals que ens separen (SAGASTI, 2005: 184). Però, malgrat tot, aquest nou panorama global també ha provocat la possibilitat o l'obligació de pertànyer a diversos grups i, per tant, de participar en diverses cultures: regionals, sexuals, generacionals, professionals, religioses (JIMÉNEZ, 2004: 71). Les identitats dels subjectes es formen ara en processos interètnics i internacionals, entre fluxos produïts per les tecnologies i les corporacions multinacionals; intercanvis financers globalitzats, repertoris

d'imatges i informació creats per ser distribuïts a tot el planeta per les indústries culturals (ONGHENA, 2005: 60). I si milions de persones no són ja subjectes a temps complet d'una sola cultura, hem d'admetre que la versatilitat de les identifications i les formes de posicionar-se reclamen metodologies híbrides (GARCÍA CANCLINI, 2004: 151). Repensar la identitat en temps de globalització és repensar-la com una identitat multicultural amb repertoris múltiples, com una identitat que pot desplaçar-se i reproduir-se com a identitat lluny del territori de la seva formació identitària (ONGHENA, 2005: 60). Avui imaginem allò que significa ser subjectes no solament des de la cultura en què naixem, sinó des d'una gran varietat de repertoris simbòlics i models de comportament que podem crear i combinar (GARCÍA CANCLINI, 2004: 161). La cultura és mestissa (PORTELLA, 2005: 312), no té fronteres, és porosa (SERRES, 2005: 207), no és una essència, una identitat, sinó una construcció mudable (TOURAINÉ, 2005: 297).

Diversos autors (Appadurai, James Clifford) proposen que la cultura ja no és un lloc des d'on mirar-nos l'*altre*. Ningú no m'espera a l'altra banda de la finestra, perquè aquest lloc fix des d'on mirar-m'ho tampoc no existeix. Identitat i alteritat no solament han de negociar constantment les seves relacions, sinó que *són* aquestes relacions (DELGADO, 1998: 127-128).

I si la identitat és la relació entre *jo* i l'*altre*, la comprensió de l'*altre* suposa forçosament la reformulació d'un mateix. Reconèixer-me en l'*altre* en el seu doble sentit: *identificar-me* i *tornar-me a conèixer* en l'*altre*.

I si l'*altre* sóc jo?

El taller "I si l'*altre* sóc jo?" recollia el repte de situar la qüestió de la multiculturalitat des de l'experiència pròpia com a *altre*. A partir de la construcció de narratives visuals, es pretenia cartografiar algunes de les pràctiques discursives de la nostra quotidianitat que ens situen en posicions de (sub)alter(n)itat. El punt de partida d'aquesta proposta es podria resumir en els punts següents:

- Deixar d'enfocar la qüestió de l'*altre* en "tercera persona".
- Reflexionar sobre la multiculturalitat des de l'experiència pròpia com a *altre*.
- Reconèixer pràctiques i narratives quotidianes (institucionals o no) que ens "recol·loquen", que ens situen en posicions de (sub)alter(n)itat.
- Articular una pedagogia de la representació des d'on tornar a escriure, produir i construir el significat, i no afirmar-lo o reproduir-lo simplement (GIROUX, 1994). Una pedagogia col·lectiva que es mogui entre imatges i

textos per desfer l'efecte dels mitjans i les diverses disciplines que regulen què pot relacionar-se amb què. Perquè la informació o l'accés de primera mà a l'esdeveniment no produeixen un coneixement substancialment diferent. Allò que genera un saber nou són les relacions insòlites entre dades conegudes (GUERRA, 2007: 151).

- Això suposa assumir que:
 - les imatges no solament les construïm, sinó que també ens les apropiem i les manipulem;
 - el *significat* no és a dins les imatges, ni espera mansament que algú el desxifri, sinó que es troba arrelat inevitablement en les relacions socials de la vida diària (BUCKINGHAM, 2003);
 - el *significat* té a veure tant amb la imatge com amb les seves formes de producció i circulació, amb la tecnologia i les noves narratives que possibilita, amb les possibilitats de socialització que genera i amb les posicions de poder que legitima (HERNÁNDEZ, 2005).

Bibliografia

- ABDALLAH-PRÉTECILLE, Martine (1999). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books (2001).
- BIEMANN, Úrsula; SZEMAN, Imre (2007). "Tránsito forzoso: un diálogo sobre *Black Sea Files* (Archivos del Mar Negro) y *Contained Mobility* (Movilidad contenida)", a: ENGUITA MAYO, Nuria; GUERRA, Carles [coords.] (2007). *Tipografías políticas: ensayos visuales en los márgenes de Europa*. Barcelona: Fundació Antoni Tàpies.
- BUCKINGHAM, David (2003). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Comunicación (2005).
- DELGADO, Manuel (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- GIROUX, Henry A. (1994). *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós (1996).
- GUERRA, Carles (2007). "Negativos de Europa. Ensayos visuales y pedagogías colectivas", a: ENGUITA MAYO, Nuria; GUERRA, Carles [coords.] (2007). *Tipografías políticas: ensayos visuales en los márgenes de Europa*. Barcelona, Fundació Antoni Tàpies.
- HERNÁNDEZ, F. (2005). "La investigación sobre la cultura visual: una propuesta para repensar la educación de las artes visuales". Text introductorio al curs de doctorat: "Los estudios de cultura visual como propuesta para repensar la educación de las artes visuales". Programa de doctorat: *Educació artística: ensenyament i aprenentatge de les arts visuals*. Universitat de Barcelona.
- JIMÉNEZ, Rafael (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículum. La educación en una sociedad multicultural*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- KENNEDY, Paul (2005): "Malestar en la globalització", a: BINDÉ, Jérôme [dir.] (2005). *Cap on van els valors?* Barcelona: Angle Editorial.
- ONGHENA, Yolanda (2005). "Dinámicas interculturales y construcción identitaria", a: NASH, Mary; TELLO, Rosa; BENACH, Núria [eds.] (2005). *Inmigración, género y espacios urbanos. Los retos de la diversidad*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- PORTELLA, Eduardo (2005). "La cultura al segle XXI: clonatge o mestissatge?", a: BINDÉ, Jérôme [dir.] (2005). *Cap on van els valors?* Barcelona: Angle Editorial.
- SAGASTI, Francisco (2005). "Ciència, tecnologia i globalització", a: BINDÉ, Jérôme (dir.) (2005): *Cap on van els valors?* Barcelona: Angle Editorial.
- SEKULA, Allan; GUERRA, Carles. *Allan Sekula habla con Carles Guerra*. Colección Conversaciones con Fotógrafos. Madrid: La Fábrica y Fundación Telefónica.
- SERRES, Michel (2005). "Està amenaçada la cultura?", a: BINDÉ, Jérôme [dir.] (2005). *Cap on van els valors?* Barcelona: Angle Editorial.
- TOURAINÉ, Alain (2005). "Per a un contracte cultural", a: BINDÉ, Jérôme [dir.] (2005). *Cap on van els valors?* Barcelona: Angle Editorial.

Taller: I si l'altre sóc jo?

PROPIETATS

Revisar les nostres nocions d'identitat i alteritat per situar la qüestió de la multiculturalitat des de l'experiència pròpia com a *altre*.

Cartografiar (a través de narratives visuals) algunes de les pràctiques discursives de la nostra quotidianitat que ens situen en posicions de (sub)alter(n)itat.

INDICACIONS

Per a persones interessades en la relació de l'art (i el paraigua més ampli de la cultura visual) amb l'educació multicultural o intercultural.

POSOLOGIA

Realització d'una sèrie fotogràfica (no més de cinc fotos) a partir de les idees treballades al matí (les fotografies es realitzaran en el transcurs d'un recorregut per Tarragona).

Edició de les imatges i construcció d'una seqüència amb sentit.
Presentació pública dels treballs.

Es podrà treballar individualment o en petits grups.

Cal disposar de càmeres digitals (i el cable USB per passar-ho a l'ordinador).

PRECAUCIONS

El fil conductor d'aquest treball només és un dels recorreguts possibles. Les imatges triades i les cites emprades responen a una voluntat de coherència que segurament invisibilitza les fissures i deixa fora les veus que no encaixen. Cal tenir-ho present.

CONTRAINDICACIONS

No s'han descrit.

INTOXICACIÓ I EL SEU TRACTAMENT

No s'ha descrit.

1r grup

Anna Isabel Rodríguez Martínez
Marta Font Ferré
Mireia Subirats Aixart
Vanessa Soria Sánchez

L'individu, amb els seus estereotips, cultures i ideologies diferents, contribueix a crear una obra col·lectiva. Són les nostres diferències, igual que els colors dels diversos pilons, el que sempre serà visible i que enriqueirà la nostra pròpia cultura. (fot. 1)

La cultura o les cultures són representades per un mur que separa els individus i alhora els porta cap a una lluita per a la igualtat. El mur, o la cultura, ens fa diferents i crea una separació que provoca tots els problemes que coneixem derivats de la diversitat cultural. (fot. 2)

Som diferents, però necessitem dels altres per viure, les persones que ens envolten ens fan créixer i aprendre, cadascú de nosaltres som un mirall que ens fa plantejar qui és qui, si jo sóc jo o si sóc l'altre. (fot. 3)

1



2



3





2n grup

Alba Martínez
Alba Huguet Simó

“El paisatge present” són les empremtes que algunes persones deixen al seu pas. Aquelles cases que han estat enderrocades, on encara es poden veure les portes de les antigues habitacions i altres elements, o els carrers menys transitats de la Part Alta de Tarragona. Es veu, doncs, un contrast amb les parts més turístiques d'aquesta zona, com els monuments d'època romana, els comerços, llocs emblemàtics, però que no deixen de ser un atractiu turístic per als que visiten la ciutat.





3r grup

Cristina Robles Salto
Núria Barragán Morillo
Ariana Bo Cabrera
Vanesa Melendo Assens
Maria Rosa Mestre Rue

L'exercici de buscar elements per la ciutat que ens replantegin la nostra noció d'identitat ens fa obrir els ulls a elements que fins ara mai no havíem observat detingudament. Palpem un contrast que sorgeix dins de la mateixa ciutat de Tarragona, on carrers o indrets pels quals passem habitualment es converteixen en llocs nous que als nostres ulls havien quedat relegats a un segon terme. Posant-nos en el lloc de l'altre, adquireixen un nou significat; un atractiu que creiem que l'*altre*, que ara esdevé *jo*, sent cada cop que para la seva mirada en alguns dels elements que conformen el perfil de la ciutat.



Una imatge que reflecteix el desig de participar de la felicitat d'aquesta nena, compartir els seus somriures i en un futur proper ser els seus formadors. (fot. 1)

Observant l'entorn, realitzem una sèrie de fotografies de diferents persones que passen pel Balcó del Mediterrani. Un primer individu hi passa per tal d'arribar a algun lloc, el següent, per practicar esport, i els últims són turistes que ho observen tot i no paren de fer fotografies de l'entorn. És la diferència que hi ha entre les persones que veuen aquest indret com a quotidià i aquelles que als seus ulls es presenta com a un lloc ple d'experiències i sensacions noves. Ens veiem reflectits en aquests turistes, perquè som cada dia a Tarragona i no ens parem a fixar-nos en les coses que ens envolten. Gràcies a aquest exercici, per primer cop vam ser turistes a la nostra pròpia ciutat. (fot. 2)

Una persona pot utilitzar un telescopi amb diferents finalitats. Algunes es pararien a mirar el mar, per inspirar-se o recrear la vista, i hi ha gent que l'utilitzaria per observar els altres i entrar en aquest rol d'exercir de crítics i experimentar aquella excitació que produeix observar i saber que no ets observat. (fot. 3)

4t grup

Tamara Flores Pomares
Gemma Domingo Ricart
Francesc Jarrillo Cañaveras



1



2



3

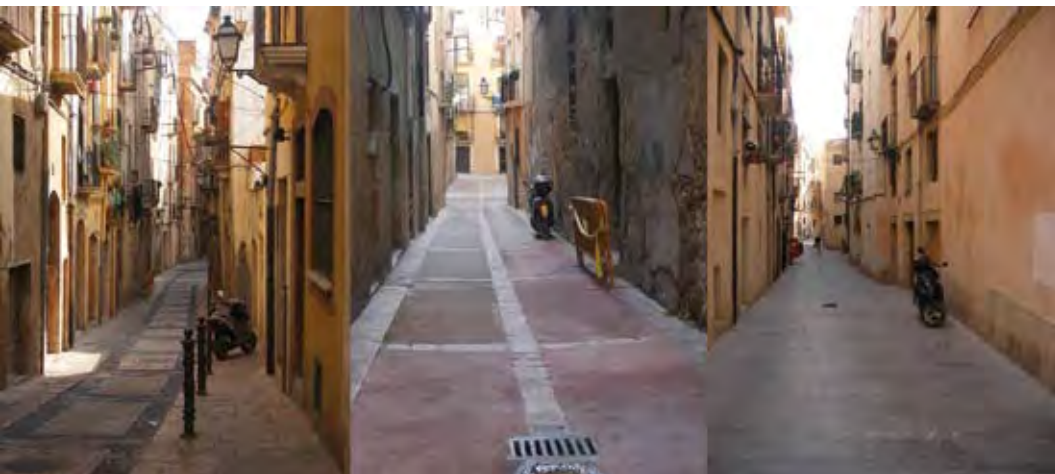


5è grup

Marta Zapata Roca
Lara Grau Castell

Observar els carrers de la Part Alta de Tarragona ens porta a descobrir molts contrastos. Els edificis no són respectats pel pas del temps i en són víctimes, alhora que la modernitat també hi és present.

La senyalització “excepte autoritzats” ens fa pensar en una exclusió. El cartell dóna pas als veïns de la zona, però i els que no són veïns? Aquesta imatge ens fa replantejar la nostra posició com a forans, com a estrangers, no autoritzats, la necessitat de les persones per acotar o delimitar les coses.



Pensar si l'altre sóc jo o si l'altre ets tu genera una dualitat. És molt fàcil jutjar l'altre des d'una òptica subjectiva, però i si fem l'exercici de pensar en com ens deuen veure els altres? L'altre també deu pensar com un *jo* i em deu veure a mi com l'*altre*? Es tracta d'un dubte com el que ens poden crear els bancs de la primera fotografia. Davant la seva proximitat, dubtem on seure, quin serà millor, per què un i no l'altre. (fot. 1)

Dues imatges mostren dos elements neutrals, del carrer, que ens veuen passar cada dia, però no tenen prejudicis. Són elements inerts, afectats pel pas del temps i que no es plantegen qui és qui o qui és l'altre, es comporten com a mers espectadors, sense prejudicis, imparcials. (fot. 2)

Una altra fotografia ens mostra el clatell d'un personatge, en aquest cas d'una escultura, però que podria ser perfectament el d'una persona, i és davant l'horitzó del mar. Un personatge totalment anònim, però alhora un personatge on tots ens podem reconèixer; un individu sense color de pell, però amb sentiments que són comuns a totes les persones. (fot. 3)

Finalment, una última fotografia del terra, un mateix terra, però d'un material i color diferent. Quin trepitjarem? N'hi ha un millor que l'altre? No ens plantegem aquestes preguntes a l'hora de caminar pel carrer. Llavors, per què tenim tants prejudicis a l'hora de tractar les persones diferents de nosaltres? Què ens dóna dret a sentir-nos superiors als altres i a considerar uns millors que els altres? (fot. 4)

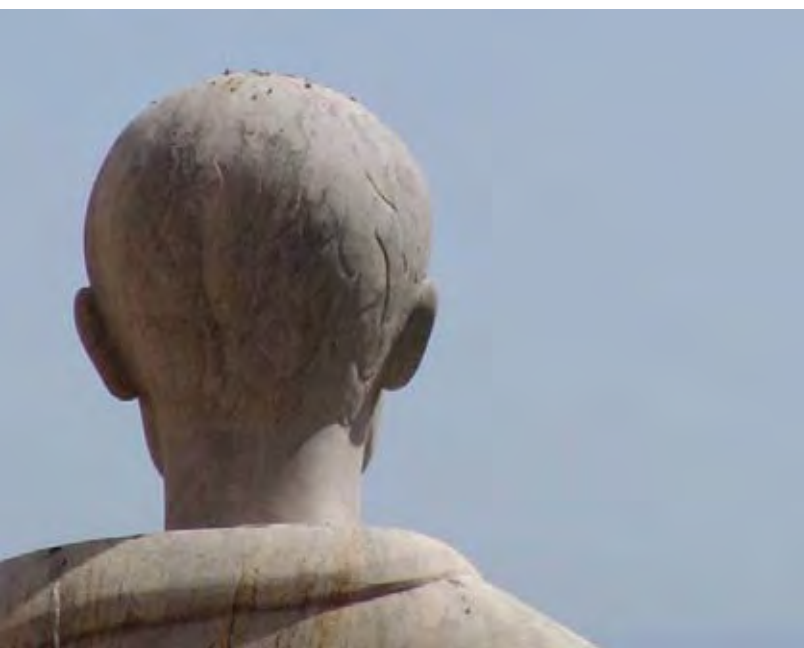
6è grup

Damià Matheu Haskell-Bell
Núria Serra Medina

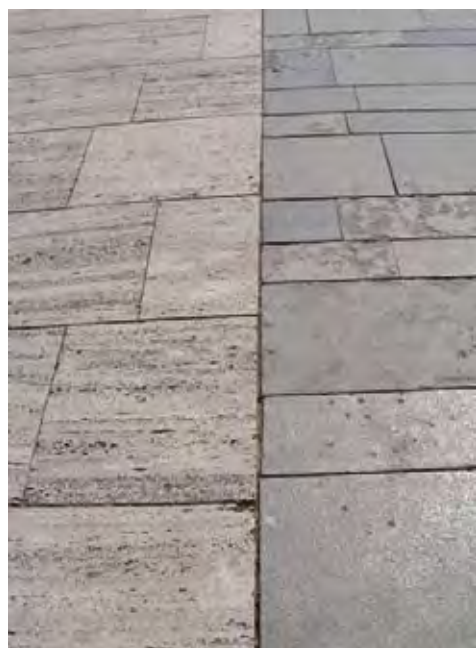
1



2



3



4

7è grup

Noemí Navarro Herrero
Anna Serrat Pallarès
Sílvia Caldero vega
Gemma Farré Rofes

Independentment de la nostra cultura, hi ha molts elements comuns en tots els individus. Per exemple, tots tenim la necessitat de comunicar-nos, i el telèfon mòbil s'ha convertit en icona del nostre segle i fa el mateix servei a persones d'un color de pell o un altre. (fot. 1)

Si les persones som receloses dels individus d'altres cultures, el que sí que acceptem d'una forma molt oberta és la seva gastronomia. Les persones d'altres països ho saben i són ells els que ens analitzen; ara nosaltres ens convertim en l'*altre*, ens ofereixen els seus productes, els seus menjars i ens endinsen d'alguna manera cap al seu món, el pensament col·lectiu es va fent més tolerant i s'obre a noves experiències, sense la necessitat d'haver de viatjar. (fot. 2)

La universitat es converteix en un lloc de trobada, de relació, de diversitat cultural entre els estudiants, i crea un clima enriquidor tant per als que vénen de fora com per als que ja hi són. (fot. 3)

1



2



3

Els barrots sempre han representat la repressió, en aquest cas parlaríem dels tòpics que tenim tots culturalment. El fet de poder mirar més enllà, per damunt d'aquests barrots o prejudicis, és poder trencar simbòlicament amb tot allò que ens limita, allò que ens fa jutjar negativament el que surt del marc de la nostra cultura. (fot. 1)

L'acció de mirar ens erigeix en crítics i ens permet no involucrar-nos en allò que estem mirant. Podem catalogar la gent, analitzar-la, però en contrapartida, també podem ser mirats, és un acte recíproc. (fot. 2)

Els maniquins representen la integració de l'individu anònim, sense rostre, dins la societat. No existeixen els prejudicis perquè no sabem d'on és cadascú, però això també té una contrapartida, ja que la necessitat de l'individu de formar part d'una massa el porta a perdre la individualitat, la identitat,

8è grup

Marina Prats
Esther Canals
Laura Bricio Segura
Elisa Guirao Carrillo

i es produeix una homogeneïtat que és fruit de la globalització. Aquesta homogenització destrueix la riquesa de la diversitat cultural. En no tenir identitat, aquests personatges o maniquins poden ser manipulats de qualsevol manera, poden ser vestits a la manera oriental, occidental, àrab, etc. (fot. 3)

El mirall ens torna la nostra pròpia imatge però també ens parla de la mirada de l'*altre*, de com et veuen a tu, és el joc del mirall que et mostra la teva pròpia imatge i alhora la imatge que dones als altres. (fot. 4)

Imatge de final feliç, de la integració, de la tolerància, del favor mutu. Una dona ajuda a l'altra, però sabem realment el que hi ha darrere d'aquesta imatge? Potser la noia que porta el vel ha patit molt per arribar fins aquí, potser ha deixat la seva família, s'ha hagut d'enfrontar a una societat nova, a una llengua diferent. El fi justifica els mitjans? Amb quanta discriminació s'haurà trobat aquesta noia abans d'arribar fins aquí? I quantes mirades carregades de prejudicis haurà d'aguantar mentre va agafada del braç d'aquesta senyora? (fot. 5). Aquesta finestra que està pintada al mur, símbol per excel·lència de l'acció de mirar, però què mires? Qui mira, si darrere hi ha un mur i la finestra és únicament una il·lusió? (fot. 6)



3

4

5

6

Tres dones van vestides diferents, porten el vel, però estan fent el mateix que l'altre grup de dones, passejant juntes i parlant. Tenim uns interessos i unes relacions socials que són bàsics i que tots compartim. La fotografia de dos nois estrangers i la de dos espanyols és el mateix cas; els dos grups intenten guanyar-se la vida, tirar endavant la seva família. Tots tenen les seves històries personals i demostren que no som tan diferents els uns dels altres. (fot. 1)

Un restaurant o una cafeteria com la Shawarma s'instal·la al barri i potser alguns veïns ho veuen amb mals ulls. El bar El Cordobés és d'un home que és cordovès, i el que intenta fer és deixar la seva empremta, igual que la cafeteria Rias Baixas és d'una família gallega. La cafeteria Shawarma també és d'una família de nous arribats; cadascú intenta importar al lloc on ha emigrat una mica d'identitat pròpia, i això s'ha de respectar i tenir en compte. Tenim les mateixes inseguretats, pors i preocupacions davant la feina, la mort, etc.; varien matisos i formes de veure les coses que en realitat no són més que fets superficials. (fot. 2)

9è grup

Maria José Martí Martínez

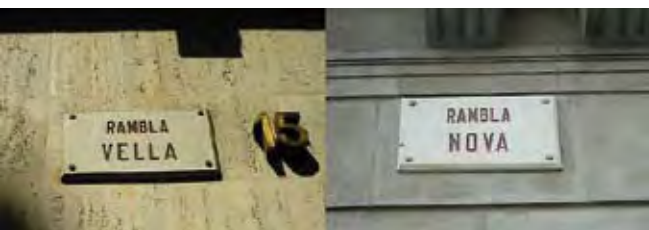




10è grup

Georgina Julià Pinyol
Naoual M'Hir
Esther Ledesma Serrano
Aina Bové Saura

Aquesta sèrie d'imatges és suggerent pel contrast que hi ha entre el lloc on estan col·locats els cartells i el que diuen. La contraposició de les lletres en horitzontal (del cartell Jofre) i la seva posició en vertical. El nom del bar Joia, antagonisme entre el significat de la paraula *joia* i l'aparença de la façana del local, deixada i bruta. Del nom de rambla Vella, en una façana molt nova. O el cartell de la rambla Nova en una façana molt vella.



A la ciutat de Tarragona, la gent es desplaça en cotxe, autobús, a peu, però no utilitza la bicicleta. En lloc de buscar imatges, em baso en allò que busco i no trobo. Realment la bicicleta és un mitjà de transport ideal per a la ciutat de Tarragona, però aquesta no està adaptada per utilitzar-la. A causa de la meua experiència, sé que a Barcelona és un mitjà de transport que utilitza molta gent, i la ciutat està mínimament adaptada. Tot i que si la comparem amb altres ciutats europees, com Amsterdam, veurem que allà és el mitjà de transport de tothom (tot i que cada dia plou). És un tema cultural per destacar, ja que tradicionalment hi ha ciutats que utilitzen mitjans de transport determinats, i d'altres en què la bicicleta es considera com un esport, una activitat de lleure...

Per tant, la imatge de dalt és una bicicleta, sola, bastant inutilitzada, i a baix tenim un aparcament a Amsterdam, on la bicicleta és utilitzada per tothom, on no hi ha gairebé cotxes i tot està adaptat per desplaçar-s'hi. És impactant veure aquestes dues imatges, i més si ho has vist a la realitat, ja que la fotografia de baix és una petita part d'un aparcament. Llavors, a partir d'aquestes imatges, poden sortir moltes preguntes: això és degut a un moviment cultural? Té a veure amb el fet que és una ciutat del nord d'Europa? Som conscients de la contaminació?

11è grup

Sara Briones Ramírez



Jornades de pedagogia de l'art i museus

PROGRAMES DELS ANYS 2000, 2005, 2006 I 2007



2000 Art i Pedagogia al Museu

El Museu com a eina didàctica en educació artística

12-14 d'abril del 2000

La manera com actualment entenem els museus d'art ha variat notablement en les darreres dècades. Les antigues nocions acadèmiques i estantisses que entenien el museu d'art com un mausoleu per a la contemplació de l'obra dels mestres ja no té sentit.

Així com el temps ha esborrat de la nostra memòria col·lectiva l'autoritat acadèmica en art, també la institució museu s'ha preocupat al llarg d'aquest segle per connectar-se amb el seu temps. Vinculat a una disciplina complexa, creativa i en constant estat de mutació, el museu d'art ha hagut de fer un esforç –probablement més gran que qualsevol altre tipus d'institució museística– per copsar i fer un present sempre nou.

En aquest esforç per encaixar el ritme d'un àmbit de la creativitat constantment redefinit, el museu d'art ha hagut de plantejar-se modes i maneres d'apropar la creació artística a sectors de públic com més amplis millor. És força habitual que els museus d'art disposin de departaments pedagògics que malden per fer descobrir la riquesa de sentits, valors formals, expressivitats, sensibilitats que rau en els objectes que qualifiquem com a “artístics”. Vet aquí una empresa tan difícil com necessària, especialment si pensem en les noves generacions.

L'educació formal, per la seva banda, ha anat interessant-se de forma creixent, en els darrers anys, pel desenvolupament de les capacitats analiticocrítiques com un àmbit rellevant de l'educació artística. L'univers visual en què és immers l'alumne d'educació infantil, primària i secundària és una part essencial de la cultura. Les arts visuals tenen un paper potencialment bàsic en la construcció d'una percepció qualitativa i crítica de les imatges. El museu d'art, en conseqüència, constitueix una font enormement rica en propostes didàctiques.

Davant l'enorme influència de la cultura de masses, habitualment dominada per la banalitat, els museus d'art poden suposar un espai per a la descoberta on ensenyar a exercir una mirada més rica, més atenta, més viscuda. Per això la feina didàctica feta des del museu ha de trobar les vies capaces de connectar amb sectors cada cop més amplis, especialment entre els més joves: propostes lúdiques, treball analític, coneixement, experiència, joc. El repte de posar en relació la pedagogia, l'art i els museus ens dona peu a reflexionar i confrontar parers en aquestes jornades.

Programa

12 d'abril del 2000

"El Museu del visitant"

Eulàlia Bosch. Directora del Departament Pedagògic del Museu d'Art Contemporani de Barcelona del 1995 al 1998. Col·laboradora en programes pedagògics de la Fundació "la Caixa".

"Art contemporani, museus, adolescència, joventut"

Abel Figueres. Artista, crític d'art i professor d'educació visual i plàstica a l'ensenyament secundari.

"Mirar, pensar, crear: l'experiència del museu entorn de l'educació en art"

Hermínia Bas i Rosa Eva Campo. Responsables del Servei Educatiu per a Escolars del Museu d'Art de Girona.

Taula Rodona

Joan Casals. Assessor d'educació visual i plàstica a les escoles del Camp de Tarragona. Glòria Cot. Artista visual i professora de l'Escola d'Art de la Diputació de Tarragona, a Reus.

Moderador: Albert Macaya. Professor de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica de la URV.

Sessió pràctica

14 d'abril del 2000

Conèixer les col·leccions del Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona. Taller: "Tria una obra".

Coordinadora: Marisa Suárez.



II Jornades de Pedagogia de l'art i museus

MUSEU D'ART MODERN
Dimecres 6 i 13 d'abril

2005 II Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus

Mirades múltiples: aproximacions a les arts visuals des de la didàctica

6 -13 d'abril del 2005

L'aproximació pedagògica a les arts visuals, tant des dels departaments educatius dels museus com des de l'educació formal, pot donar-se per diverses vies. Si l'èmfasi en els aspectes formals de l'art va propiciar, fins a temps recents, una mirada essencialment formalista en la didàctica de les arts visuals, els canvis soferts per la creació artística contemporània han donat un protagonisme cada cop més gran als aspectes relacionats amb la interpretació. D'altra banda, l'interès creixent per les implicacions culturals, socials, històriques i polítiques de les imatges artístiques ha afavorit l'expansió d'un tipus de mirada analítica, en la línia de la crítica cultural. Tant els museus com els currículums escolars, en enfrontar-se amb la didàctica de les arts visuals, fan seves diverses tradicions estètiques i pedagògiques. L'educació per a les arts es troba avui en una cruïlla de maneres de veure rica i complexa. Aquestes jornades volen aportar reflexions i experiències que il·lustren diverses modalitats de "mirada artística" possibles. Esperem que els educadors, agents culturals i la resta de públic atent a l'art i les seves possibilitats educatives de les comarques de Tarragona trobin en aquestes jornades eines d'actuació i reflexió.

Programa

6 d'abril del 2005

“Museus i educació artística: debats dilemes i possibilitats”

Carla Padró. Professora de l'Àrea d'Art i Educació de la Universitat de Barcelona.

“Objectes, discursos i pràctiques educatives”

Carme Molet. Educadora de museus.

“Cloure els ulls per veure-hi: la insuficiència de la mirada per entendre l'art”

Joan Rom. Artista plàstic i professor de l'Escola d'Art i Disseny de la Diputació de Tarragona, a Reus.

“Programes educatius a la Fundació Joan Miró”

Jordi Clavero. Servei Pedagògic de la Fundació Joan Miró de Barcelona.

“Arts visuals, llenguatge i raonament”

Albert Macaya. Professor de l'Àrea Didàctica de l'Expressió Plàstica de la Universitat Rovira i Virgili.

Sessió pràctica

13 abril del 2005

“Les activitats pedagògiques al Museu d'Art Modern de Tarragona”

Coordinadors: Albert Macaya i Marisa Suárez.



2006 III Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus

Didàctica del patrimoni artístic

26 d'abril - 3 de maig del 2006

En un món immersit en el canvi constant, oblidem sovint que el nostre present es defineix com una suma. El temps que vivim és, també, la suma de diverses tradicions. Com en una progressiva acumulació d'estrats, el present conté també fragments del passat. Només cal fer un tomb per qualsevol ciutat contemporània per veure com el nostre món es compon de la suma de diversos estrats temporals: un palau gòtic a pocs metres d'un edifici de vidre i acer, un carreró pavimentat amb pedra al costat d'una plaça de formigó, un bocí de muralla romana a poca distància d'una escultura abstracta.

El patrimoni artístic fa més ric el nostre present i ens recorda els universos culturals, històrics, socials, que l'han conformat. Preservar i difondre el patrimoni no és solament posar en valor determinades herències col·lectives. És també disposar de més eines per entendre i valorar el present.

L'objectiu d'aquestes III Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus és, doncs, proposar reflexions sobre les possibilitats didàctiques del patrimoni artístic. L'escola, el museu i els diferents àmbits d'educació no formal tenen en el patrimoni un punt de trobada d'enormes possibilitats. Revisitar les tradicions, interpretar el passat (recent o llunyà), rellegir des del nostre bagatge contemporani els mons que enclou una obra artística, són reptes apassionants des del punt de vista educatiu. Per abordar aquests reptes, a les III Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus comptarem amb experts del món universitari que, des d'àrees del coneixement com la didàctica de les arts visuals, la història de l'art o la didàctica del medi social, proposaran visions i presentaran experiències sobre el tema que ens ocupa. Com en edicions anteriors, comptarem també amb responsables de departaments pedagògics de museus d'art, que ens apropiaran els propòsits i mètodes de treball que empenen en la seva tasca diària.

Programa

26 d'abril del 2006

“El patrimoni com a element identitari”

Antonio Salcedo. Professor d'Història de l'Art de la Universitat Rovira i Virgili.

“Propostes sobre patrimoni i educació per a una societat intercultural”

Roser Juanola. Catedràtica en Art i Educació a la Universitat de Girona.

“El diàleg entre museus i les escoles”

Roser Calaf. Investigadora principal del grup MIRAR de l'Oferta Tecnològica de la Universitat d'Oviedo, grup dedicat a la Didàctica del Patrimoni.

“Explicar l'Art? Recursos educatius per a escolars i públic diversos al Museu d'Art de Sabadell”

Isabel Argany. Responsable del programa educatiu del Museu d'Art de Sabadell / Ajuntament de Sabadell.

“El cubisme i els seus entorns a les col·leccions de la Telefònica. Proposta pedagògica”

Teresa González i Esther Fuertes. Departament d'Acció Cultural i Educació del Museu Nacional d'Art de Catalunya.

Sessió pràctica

3 de maig del 2006

“L'escultura pública a Tarragona: argumentació conceptual i recorregut virtual”

Marisa Suárez. Responsable del Servei Pedagògic de Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona.

“Recorregut per l'escultura pública de la ciutat i la seva relació amb l'entorn”

Marisa Suárez.

Plantejament pedagògic/didàctic de la proposta “L'escultura al carrer”

Albert Macaya. Professor de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica de la Universitat Rovira i Virgili.

Elaboració d'una proposta didàctica sobre el patrimoni artístic a la ciutat: (re)descobrir una escultura pública

Albert Macaya i Marisa Suárez.



2007 IV Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus

El museu i l'educació per a la diversitat cultural des de les arts

18 i 25 d'abril del 2007

Les Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus són un punt de confluència de l'educació artística en àmbits formals (escola, educació secundària, universitat, escoles d'art) amb la tasca pedagògica dels museus, sempre dins l'àmbit de les arts visuals. En les darreres edicions de les jornades, s'ha optat per un contingut monogràfic. Per a la present edició, volem reflexionar sobre el que el museu pot aportar a l'educació artística entesa des d'una òptica multicultural. És un fet, que vivim en societats que fusionen diverses herències culturals. Aquesta fusió té també una clara repercussió en l'univers de les imatges en general i en la producció artística en especial.

La diversitat cultural, com a repte pedagògic de primer ordre, té en les arts visuals –i en els museus d'art en particular– una important font de recursos conceptuals i metodològics. Les arts visuals encarnen formes d'identitat col·lectives, són la representació d'universos culturals i socials complexos. Les imatges artístiques donen veu a individus i grups, fan visible la pluralitat del món en què vivim i donen concreció formal al diàleg de tradicions i herències.

Els museus i centres d'art ens aporten un espai de trobada privilegiat amb les manifestacions d'aquest patrimoni comú i divers alhora.

Programa

18 d'abril del 2007

“El taller del Caire, una escola per a tots”

Perico Pastor. Artista.

“Els museus: espais per valorar l'altre. Interpretacions i consideracions crítiques des de l'educació artística”

Joan Vallès. Professor de Didàctica de l'Art i membre del grup de recerca Patrimoni i Educació Artística Inclusiva. Universitat de Girona.

“De la Ciutat de les Paraules a Almazen: de les arts al barri”

Macarena de la Vega. Artista visual i directora del Centre d'Interacció Cultural Almazen.

“Art i testimoni. El material testimonial com a peça del museu”

Imma Boj. Directora del Projecte del Museu d'Història de la Immigració de Catalunya.

“10.000 objectes per a l'educació”

Enric Miró. Cap d'Exposicions i Difusió (Pedagogia i Comunicació) del Museu Etnològic de Barcelona.

25 d'abril del 2007

“Art i diversitat cultural a Catalunya: drets de ciutadania i drets culturals”

Estela Rodríguez. Doctoranda al Departament d'Escultura de la Facultat de Belles Arts (UB).

Tesi doctoral (en realització) “Filles de la diàspora. Dones artistes d'altres cultures a ciutats interculturals” (San Francisco, Mèxic DF i Barcelona).

“Narratives visuals i experiència de l'alteritat”

Alfred Porres. Professor d'educació secundària i artista visual.

Taller pràctic

“I si jo sóc l'altre?”

Alfred Porres.

Traduccions

Presentación

Josep Poblet i Tous

Presidente de la Diputación de Tarragona

El concepto de museo ha experimentado una rápida evolución en los últimos años, y de salas de exposición más o menos informativas y didácticas se ha pasado a espacios interactivos donde los visitantes pueden convertirse en protagonistas de su época o contemporáneos de los autores, de manera que no sólo conocerán el objeto, sino también el contexto sociocultural. De esta forma, el objeto, el cuadro, la obra, adquiere toda la riqueza que el autor haya querido darle, así como el eco que tiene en el visitante. Se trata de una nueva pedagogía, pero también de una mayor culturización de la sociedad, a principios del siglo ^{xxi}, que ya empieza desde la infancia, a través de los colegios y de los institutos.

Para conseguir estos objetivos, ha sido necesario que los profesionales museísticos buscaran la colaboración de profesores, pedagogos, gestores culturales, psicólogos y otros especialistas, hasta obtener los resultados deseados. En este sentido, el Museu d'Art Modern de la Diputación de Tarragona ya hace tiempo que experimenta y programa actividades de carácter pedagógico, a través de las exposiciones y de una acción pionera en escuelas e institutos, que le han hecho atraer un

número cada vez más importante de visitantes, situándolo en uno de los sitios de más prestigio en el *ranking* de Cataluña.

El libro que tenéis en vuestras manos y que recoge las experiencias y propuestas de varios autores pone de manifiesto la evolución del concepto de museo de manera práctica y directa. Por eso celebro la aparición de esta nueva herramienta de trabajo y de conocimiento museístico, coordinada por Albert Macaya, Rosa M. Ricomà y Marisa Suárez, y deseo que sea útil para todos aquellos que busquen en la cultura un elemento de interacción.

Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus 2000-2007

Servei Pedagògic del Museu d'Art Modern (MAMT)

Diputació de Tarragona

Los museos, como espacios educadores y de transmisión de conocimiento, constituyen un importante recurso pedagógico al servicio de la comunidad educativa. Los museos de arte han dejado de ser mausoleos para la contemplación de tesoros y han progresado para ofrecer un espacio para el descubrimiento, donde enseñar a ejercer una mirada más rica, más atenta y más participativa. La tarea didáctica que pueden realizar tiene que contactar especialmente con los niños y jóvenes, pero también con los maestros y pedagogos.

El MAMT es un punto de encuentro para la reflexión sobre las relaciones entre museo y pedagogía. En colaboración con la Universitat Rovira i Virgili, se han convocado cuatro ediciones de las Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus. El objetivo de estas jornadas se basa en la voluntad de consolidar la relación de los centros educativos con los museos, especialmente de arte, así como manifestar la repercusión positiva que supone para el entorno habitual de un museo su uso como herramienta de aprendizaje y conseguir llegar a sectores de público cada vez más amplios, interesados en participar en la vida activa de los museos.

Las jornadas se preparan en colaboración con la Universitat Rovira

i Virgili, y están dirigidas a agentes culturales de la demarcación en los campos de la gestión y el turismo cultural, profesores de enseñanza primaria, secundaria, bachillerato y ciclos formativos, especialmente dedicados a la educación visual y plástica y a la formación artística, estudiantes universitarios –áreas de Pedagogía, Ciencias de la Educación e Historia del Arte, Antropología y Turismo– y educadores de museos y de espacios de arte públicos y privados. Las jornadas tienen un cómputo de 15 horas lectivas que se reparten en dos días. El primer día está dedicado a la parte más teórica, a la vez que se ponen en común diferentes experiencias museísticas de trabajo a través de los departamentos de Educación y Acción Cultural invitados. En el segundo día, las jornadas toman un carácter más práctico en relación con el tema monográfico que ocupa las jornadas, y posibilita que los estudiantes universitarios realicen su práctica como actividad de libre elección y experimenten en primera persona la relación que se establece entre la pedagogía y el arte.

En la presente publicación presentamos la edición de las IV Jornades celebradas en los días 18 y 25 de abril de 2007 con el título *El museo y la educación para la diversidad cultural desde las artes*.

Al final de la edición adjuntamos los programas de las ediciones de los años 2000, 2005, 2006 y 2007. Hemos creído necesario hacer un resumen histórico y dejar testimonio de las diferentes ponencias a cargo de representantes de varias instituciones museísticas y profesores de diferentes universidades.

La realización de las jornadas de educación y museos demuestran la consolidación de esta actividad como referente para el territorio y para el mundo de la educación y de los museos. El Servei Pedagògic del MAMT se plantea su futuro sobre la sólida base de 17 años de trabajo. La tarea hecha debe contribuir a mantener activas las vías de colaboración y diálogo consolidadas con varios ámbitos de acción educativa.

La Diputació de Tarragona, consciente de la importancia de esta actividad, sigue trabajando para que la oferta educativa del Museu d'Art Modern sea uno de los pilares fundamentales del conjunto de su actividad.

Artes visuales y educación para la diversidad cultural

Albert Macaya. Profesor de Arte y Educación. Universitat Rovira i Virgili

Venecia, verano de 2007. Definitivamente perdido en el laberinto veneciano, a la búsqueda de los palacios y caserones que acogen las exposiciones y *eventi collaterali* de la Biennale, el visitante tropieza finalmente con el Palazzo Querini. Allí se exhibe diversa documentación sobre un proyecto de Ilya y Emilia Kabakov para la Third Millennium Foundation, en colaboración con la Biennale: *The Ship of Tolerance*. Con la ayuda de los niños y niñas de las escuelas venecianas, Ilya y Emilia Kavakov han construido y hecho zarpar una embarcación singular, *El Barco de la Tolerancia*. La misión de esta embarcación es obvia: celebrar y poner en valor la convivencia, el respeto mutuo, la diversidad y la empatía.

La primera versión de *The Ship of Tolerance* fue construida en Siwa, Egipto, con el propósito de viajar por Oriente Medio. Una nave, según dicen, construida por niños que no habían visto nunca el mar. El barco veneciano, segunda versión del proyecto, navegó por los canales de la ciudad italiana en el marco de la Biennale y tiene que recorrer varios lugares de Europa. Una tercera versión está prevista para Shangai, base desde la que viajará hacia algunas ciudades asiáticas a lo largo de 2008.

El barco navega a vela. Y tiene la particularidad de que sus velas han

sido hechas por los niños de las escuelas de Venecia. Han pintado y escrito en él sus visiones de la tolerancia. Los fragmentos de vela, como estandartes de colores, lucen consignas como “aiutarsi a vicenda”, “per conoscere il mondo insieme”, “mi fido di te”, “state assieme in armonia”.

Puede objetarse que este *The Ship of Tolerance* no es, probablemente, la obra en la que Ilya y Emilia Kabakov han desplegado más ingenio y lucidez. Y existen, sin duda, propuestas artísticas con voluntad de incidencia social o educativa mucho más conmovedoras o radicales. Hay que admitir, aun con todo, que los Kabakov tratan de transcender el espacio de exposiciones para crear una red social alrededor de su propuesta. Un último ejemplo: el proyecto ha recalado recientemente en Tampere, Finlandia. Alrededor de la exposición, las escuelas de la ciudad se han embarcado a crear nuevos diseños de embarcaciones con la colaboración de los centros de diseño, arquitectura y artesanía de la ciudad. Estas embarcaciones, con el nombre de Ice-Breakers, se dedicarán a romper el hielo de los prejuicios –según la declaración de intenciones redactada para la ocasión– y a esparcir el mensaje de la tolerancia y la aceptación de la diferencia. El viaje de los Ice-Breakers culminará con una gran

performance con la participación de todos los implicados, y patrocinada por UNICEF.

La presencia de *The Ship of Tolerance* –que, como decía, puede suscitar como propuesta artístico-pedagógica adhesiones más o menos entusiastas– en la Bial de Venecia es, cuando menos, significativa de hasta qué punto el tema de la educación para la diversidad cultural está en el primer nivel de la *agenda* de artistas y educadores. Si la diversidad es un tema relativamente nuevo entre nosotros, en otros países es objeto de debate desde hace décadas. Vivimos en sociedades que han dejado de ser culturalmente homogéneas. A despecho de los que sueñan con el mantenimiento de esencias nacionales, étnicas o culturales, vivimos en un mundo de complejidad creciente. Y esta complejidad no siempre es asumida por todos de una forma armoniosa. Los planteamientos paternalistas o ingenuamente integradores al uso ocultan la cara más amarga de la diversidad. Como nos recuerda Edward Said (2005), “el acontecimiento más importante de las últimas tres décadas ha sido, en mi opinión, la vasta migración humana que ha acompañado a la guerra, al colonialismo y a la descolonización, la revolución política y económica y otros sucesos devastadores como el hambre,

la limpieza étnica y las grandes maquinaciones del poder. En lugares como Nueva York, Londres, París, Estocolmo o Berlín, todas estas cosas se reflejan inmediatamente en los cambios que transforman los barrios, las profesiones, la producción cultural y la topografía casi de hora en hora. Los exiliados, emigrados, refugiados y expatriados desarraigados de su tierra se las tienen que idear en nuevos entornos, y la mezcla de creatividad y tristeza que puede observarse en su quehacer tiene que encontrar todavía sus cronistas.”

Los países con una larga tradición de diversidad cultural, en especial Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia, han sido pioneros en el debate sobre multiculturalismo y educación. En nuestro país, sin embargo, el problema empieza a plantearse en la década de los setenta. En un primer momento, la interculturalidad en relación con la educación se contempla como un problema estrictamente escolar; tiene que ver, sobre todo, con la integración de los hijos de inmigrantes. La inmersión lingüística y el rendimiento escolar de los recién llegados aparecen como los aspectos centrales. La reflexión y la intervención se planteaban, fundamentalmente, en el contexto de la educación formal.

A medida que crece la conciencia de la crisis del estado-nación homogéneo, el enfoque cambia considerablemente. En la década de los ochenta, la reflexión sobre

la sociedad multicultural hace que la diversidad deje de contemplarse como un problema estrictamente escolar y revele la dimensión social y política más amplia. La educación para la diversidad cultural ya no se centra exclusivamente en los hijos de los inmigrantes, sino que se vuelve esencial para todos. Hay que preparar a todos los ciudadanos para vivir en sociedades multiculturales. Besalú (2002) describe así las nuevas necesidades educativas:

“un cuestionamiento crítico de la cultura que presentan los currículums escolares, un énfasis en la promoción de las condiciones de intercambio y comunicación más que en la potenciación de la diferencia, el respeto para todas las culturas, no en el sentido de aceptarlas acríticamente o tolerarlas, sino de tratarlas, comprenderlas y criticarlas en su globalidad compleja y dinámica; una lucha activa contra las discriminaciones racistas y xenófobas, a nivel de los comportamientos y actitudes y también a nivel cognitivo e ideológico”.

Sin embargo, la traducción de estos principios en las prácticas educativas no es sencilla, y deriva a menudo en propuestas cargadas de buena intención, pero paternalistas o blandas que ignoran las dimensiones sociales del tema y lo “desproblematizan”:

“el debate sobre la educación intercultural, que determinados grupos de educadores habían

esgrimido con anterioridad, pero desde la marginalidad y con una voluntad clara de ruptura con el sistema establecido, cuando ha sido asumido por éste se ha convertido en un discurso retórico, que pone el acento en aquellos aspectos que el poder considera prioridades en el momento histórico presente [...]: la capacidad de las sociedades occidentales para desactivar las aristas del marco social en pro de una comunidad amable, satisfecha y no conflictiva; la primacía de lo ético, los llamados valores, presentados como la causa (su falta) y la solución de casi todos los males que nos afectan y que, cómo no, no parece que tengan nada que ver con el orden social y económico vigente, pues se plantean como un asunto fundamentalmente individual.”
(BESALÚ, 2002: 45)

Desde las aproximaciones más radicales al problema de la diversidad cultural, por contra, se pone el acento en las relaciones de poder que ocultan o traicionan a las manifestaciones culturales, y en la lectura crítica de las representaciones que hacen de ellas las instituciones educativas. Desde esta óptica, los individuos pertenecientes a los grupos dominantes de clase, etnia y género establecen una complicidad no crítica con las manifestaciones culturales de la desigualdad y las asimetrías de poder. El multiculturalismo “blando” puede admitir aspectos

de la diversidad cultural y, al mismo tiempo, hacer invisibles las jerarquías de poder y dejarlas intactas (KINCHELOE Y STEINBERG, 1999). Este posicionamiento ya no nos permite concebir la tarea educativa de escuelas y museos como inocente o neutral. Giroux (1994) formula un ataque demoledor a la supuesta objetividad y neutralidad de los contenidos escolares, que, en el contexto que nos ocupa, podríamos extender a los museos. Las instituciones educativas “producen conocimientos y ofrecen a los alumnos un sentimiento de lugar, validez e identidad. Con esto, ofrecen a los alumnos representaciones seleccionadas, técnicas, relaciones sociales y valores que presuponen unas historias y maneras concretas de estar en el mundo. La dimensión política y moral que está en juego aquí se pone de manifiesto en la pregunta: ¿de quién es la historia, relato y experiencia que prevalece en el emplazamiento escolar? En otras palabras, ¿quién habla en nombre de quién? ¿En qué condiciones y con qué propósito? Dicho de una forma muy simple: las escuelas no son instituciones neutrales diseñadas para proporcionar a los alumnos las técnicas de trabajo o las herramientas privilegiadas de la cultura, sino que están profundamente involucradas en formas de exclusión e inclusión, que producen determinadas verdades y valores morales. En efecto, producen y legitiman diferencias culturales como parte de su

proyecto más amplio orientado hacia la construcción de determinadas relaciones de conocimiento/poder y a la producción de conceptos de ciudadanía específicos.”

El interés por la pedagogía de la diversidad se ha desarrollado casi en paralelo a la atención suscitada en las últimas décadas por el arte de las tradiciones no occidentales, de las minorías culturales o las formas artísticas interculturales o transculturales. Para explicar en una versión necesariamente esquemática y apresurada las razones de este interés, debería hacerse referencia a la crisis de los grandes proyectos sociales y estéticos de la modernidad. El estancamiento del proyecto moderno hace visibles formas culturales hasta entonces ocultadas por su hegemonía. Hay que llegar al punto en el que el discurso asimilador y orgulosamente etnocéntrico del *mainstream* moderno se estanca para comprender la emergencia de nuevas voces. McEively (1996) es uno de los primeros que se pregunta si no tenemos que empezar a considerar la modernidad occidental como un discurso entre otros discursos posibles; una forma de identidad colectiva en medio del complejo universo de tradiciones culturales en contacto que es el mundo contemporáneo. En sintonía con los postulados de la pedagogía crítica que repasábamos en el párrafo anterior, McEively sugiere que la prevalencia de la modernidad es, al fin y al cabo,

el resultado de una construcción cultural políticamente determinada. Comprenderemos mejor el alcance de esta idea si pensamos en términos históricos: Said (2005) ha puesto en relación el universalismo cultural con la “mission civilisatrice” de los imperios europeos de ultramar; grosera coartada para la lucrativa aventura colonial. El periplo encadenado colonialismo-postcolonialismo-globalización podría ser una aproximación (más que esquemática) a las relaciones de poder en la esfera mundial en los tiempos que corren. Y son estas relaciones de poder las que explican, en última instancia, por qué unas formas culturales son canónicas y otras ocupan la posición periférica.

La reciente “visibilidad” de las tradiciones artísticas no occidentales o del arte intercultural no es otra cosa que una reacción lógica a siglos de etnocentrismo. En palabras de Lippard, “las artes son, a menudo, agradables o interesantes, aparentemente inofensivas (quizás intimidatorias en determinados contextos), pero también pueden ser redentoras, restauradoras, críticas y reforzadoras. Cuando la identidad y la continuidad culturales son suprimidas con la colonización y el imperialismo cultural, el artista pierde mucho más que un vocabulario superficial. El significado existe tan sólo cuando es compartido y, en nuestra sociedad, el significado tiende a estar en los ámbitos de la política y el espíritu. Ambos son, fundamentalmente, fuerzas para el movimiento, actos de

fe, y sus innovaciones están nutridas tanto por la tradición como por la experiencia personal. Si no somos movidos, si nos quedamos quietos, nuestro premio es el *statu quo*. [...] Mujeres artistas y artistas de color están luchando para ser percibidos como sujetos y no como objetos; participantes independientes antes que títeres contruidos socialmente.” (1990: 11)

Una perfecta ilustración del cambio de sensibilidad en el arte contemporáneo hacia la diversidad cultural lo tenemos en una conocida serie de malentendidos entre críticos y *curators* en los últimos años del siglo pasado que no me resisto a relatar sucintamente. En 1984, William Rubin comisaría para el MOMA una macroexposición con el título “Primitivism in the 20th century art. The affinity of the tribal and the modern”. En esta muestra, objetos procedentes de culturas no occidentales eran confrontados con trabajos de los grandes maestros de la modernidad. En un *totum revolutum* de máscaras africanas, pinturas de Picasso y esculturas expresionistas con vocación totémica, se postulaba una pretendida unidad o afinidad esencialista: “primitivos” y modernos compartían una esencia común, lo que probaba la universalidad del arte de los segundos. Picasso conecta con lo ancestral, el arte moderno se puede poner en paralelo a las voces más profundas del alma humana. “Primitivism” fue objeto de feroces ataques por parte de la emergente crítica multiculturalista

de los años ochenta. Las razones de estos ataques pueden parecernos hoy obvias, pero no lo fueron tanto para Rubin, que concibió el proyecto con una mentalidad todavía “moderna”. Los objetos étnicos, sacados de contexto, perdían todo su significado. Eran comparsas del “gran” arte occidental, al que servían de coartada legitimadora. Se convertían en meras ilustraciones formalistas de la universalidad de los maestros modernos.

Irónicamente, uno de los principales críticos fue McEively, que reprochó a Rubin su falta de coraje para presentar las culturas llamadas “primitivas” en “toda su real crudeza o toda su cruda realidad”. Unos años después, en 1989, McEively, junto con Hubert Martin, reformulan la propuesta en la exposición “Les Magiciens de la Terre” en el Centro Georges Pompidou en París. “Magiciens” acoge también artefactos étnicos de varias procedencias y trabajos de artistas contemporáneos occidentales. A diferencia de “Primitivism”, sin embargo, los comisarios quieren dotar de más protagonismo a los objetos de origen tribal. Afirman que obras de artistas y artefactos étnicos tienen algo en común: unos y otros son objetos con “alma”.

La fortuna de Martin y McEively no es mucho mejor que la de Rubin, y un alud de críticas se precipita sobre la muestra. “Les Magiciens de la Terre” no consigue evitar que los elementos aportados por las culturas no occidentales tengan

una posición periférica respecto al trabajo de los artistas europeos y americanos. Unos cogen el aire de curiosidad antropológica, mientras otros representan la cultura *savante* del primer mundo.

Dan Cameron formula un tercer intento de confrontación de arte occidental con arte o artefactos de orígenes diversos en 1994. El escenario es, esta vez, el Centro de Arte Reina Sofía, en Madrid. Las voces a favor de la puesta en valor de la diversidad cultural han ganado fuerza, y las críticas recogidas por Dan Cameron son ahora monumentales. Es acusado de esgrimir una mentalidad neocolonial, de haber puesto una vez más el arte no occidental en una posición subsidiaria respecto al *mainstream* artístico contemporáneo. Iván de la Nuez (1995) reprocha al comisario americano haber hecho una muestra en la que “Occidente pone el saber y los otros el sabor”.

Este largo *excursus* por las polémicas en torno a proyectos de grandes instituciones museísticas nos sirve para comprobar, una vez más, las muchas aristas del tema que nos ocupa, y nos pone en guardia ante las visiones ingenuas de la diversidad cultural. Si nos centramos en el mundo quizás más cercano y tangible de la educación, existe también un evidente riesgo de dar a la diversidad cultural un tratamiento superficial y acrítico.

Chalmers (2003) concreta este riesgo distinguiendo dos posibles enfoques: el de las “aportaciones

circunstanciales” y el que denomina “comprensión transcultural”.

En el primer caso, el educador se limita a añadir, a un currículum convencional, temas de contenido intercultural, entendidos como materia adicional, o actividades como fiestas o días especiales para celebrar la diversidad. En el segundo supuesto, el educador persigue una revisión más profunda del currículum. Los conceptos, temas, problemas planteados, se ven desde las varias perspectivas de los diferentes grupos culturales, étnicos y sociales de los participantes.

Siguiendo Stuhr (1991), podemos distinguir cinco grados de compromiso con la diversidad cultural desde la educación artística. El primer grado de compromiso —es decir, el más superficial— es añadir al currículum algunos temas de carácter “étnico”. Un educador que basa el noventa por ciento de su trabajo en el arte de tradición occidental hace alguna concesión puntual a las producciones artísticas de otras tradiciones, a modo de apéndice. Un segundo nivel sería hacer participar, eventualmente, a los miembros del grupo en actividades con contenido “multicultural”: hacer celebraciones transculturales, crear elementos festivos para un acto singular de la escuela con referencias no occidentales, fomentar la buena voluntad, la armonía y la convivencia en el aula. Un tercer nivel, ya menos frecuente en nuestras escuelas y museos, es poner de relieve el arte de minorías por razones de equidad y

justicia social. El cuarto nivel, siempre según Stuhr, nos llevaría a concretar todas estas preocupaciones en un currículum que quiere ser deliberadamente multicultural y multiétnico, en un esfuerzo por plantear todas las tradiciones culturales en plano de igualdad. Mucho más complejo sería el quinto nivel de compromiso: más allá del reconocimiento de la diversidad, se trata de desafiar los cánones y estructuras del mundo artístico. El reto sería de mayor alcance: entender la educación artística como un factor de reconstrucción social. La actividad artística tendría que servir para desenmascarar todo tipo de hipocresía u opresión. En sintonía con algunas propuestas visuales contemporáneas de carácter marcadamente activista, esta opción reivindica para la educación artística la capacidad de acción social.

La puesta en práctica de las formulaciones más radicales entre las que acabamos de apuntar no es tarea sencilla. Un proyecto pionero en esta línea fue el National Textile Project, llevado a cabo por la Nehru Gallery del Victory and Albert Museum. Este proyecto tiene el interés adicional de resultar particularmente apropiado para los propósitos de este texto, pues involucra al departamento educativo de un museo y a los centros escolares y, aún más allá, a las comunidades de origen de los alumnos participantes. Una exposición de tapices se convirtió en el pretexto para convertir el tapiz en un vehículo de la identidad cultural.

El trabajo con materiales textiles ha sido relacionado, históricamente, con las artes y tradiciones populares de varios territorios, desde Oriente Medio, Turquía y Asia Central hasta la India. Y se trata de una tarea tradicionalmente reservada a las mujeres. Su entrada en el museo comportaba, pues, una puesta en valor de cuestiones de origen y de género. Las imágenes producidas en tapiz y con materiales textiles por niños de sustrato familiar europeo dialogaban con las de niños de otras herencias culturales, o amalgamaban unas y otras. Al hacerse extensivo a las familias, el proyecto evidenció una implicación social. Contribuyó a la socialización de colectivos que, como sucede a veces con las mujeres recién llegadas a la sociedad de acogida, contaban con escaso margen de acción para la integración.

Más radical aún en cuanto a la voluntad de incidencia y compromiso social son las propuestas del colectivo Artists/Teachers Concerned, que sitúan el trabajo de los alumnos en el espacio público, a través de proyecciones de imágenes alrededor de la escuela (Kids Speak Out!, Nova York, 1993, con la participación de 29 centros escolares y más de 500 alumnos) o de intervenciones en los escaparates de comercios (Stop, Look and Learn, Nova York, 1996). Bastante conocido es también el trabajo de Tim Rollins and KOS [Kids of Survival] que, desde el año 1985, ha ido desarrollando su tarea con niños y adolescentes del Bronx. En las

condiciones más difíciles, Tim Rollins consigue que los niños y chicos planteen sus reivindicaciones de clase y etnia partiendo de creativas relecturas en imágenes de obras literarias significativas para ellos.

Estas (y tantas otras) iniciativas consiguen materializar en las prácticas escolares los planteamientos más atrevidos y radicales de la pedagogía crítica y el arte activista o comprometido. Su valentía, su trabajo a contracorriente y desarrollado a menudo en condiciones nada fáciles nos renuevan la fe en el potencial educativo y de transformación social de las artes visuales.

Referencias bibliográficas

- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- CHALMERS, F. G. (2003). *ARTE, EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL*. BARCELONA: PAIDÓS.
- EFLAND, A. D.; FREEDMAN, K.; STUHR, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. A.; FLECHA, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- KINGHELOE, J. L.; STEINBERG, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona, Octaedro.
- LIPPARD, L. (1990). *Mixed blessings. New art in a multicultural America*. Nova York: Pantheon Books.
- McEVILLEY, T. (1992). *Art and otherness. Crisis in cultural identity*. Nova York: Documentext.
- NUEZ, I. de la (1995). "El arte de las políticas exóticas. Una cosa y otra". *Lápiz*, n. 111, pp. 26-34.
- SAID, E. (1991). *Orientalisme. Identitat, negació, violència*. Vic: Eumo.
- SAID, E. (2005). *Reflexiones sobre el exilio*. Barcelona: Debate.

El taller de El Cairo, una escuela para todos

Perico Pastor. Artista

Querría empezar con una breve reflexión sobre la evolución y el papel histórico del museo, desde los primeros *wunderkabinet* y colecciones eclesiásticas o reales, hasta las *kunsthalle* del presente, dejando bien claro, sin embargo, que esta reflexión viene guiada por un amor ilimitado e incondicional por los museos.

Demasiado a menudo hoy en día se utiliza una pretendida oposición entre la figura histórica del museo (rígido, tieso, autoritario, elitista) y lo que tendría que ser el museo del presente (con su rol de investigación, prospección, divulgación, democratización y apertura). Esto es olvidar que los museos privados, reales o eclesiásticos nacieron de un amor, a menudo apasionado, por el arte: no hace falta recordar, entre muchas otras, las relaciones intensas, a menudo tempestuosas, entre los papas y "sus" artistas, o la deferencia que monarcas tan poderosos como Carlos I o Felipe II manifestaron por "sus" artistas (Tiziano o El Bosco).

Está claro que, desde el principio, estas grandes colecciones se hacían tanto por amor al arte como por el prestigio que daba su posesión, y cuando estas colecciones pasaron al Estado, el prestigio pasó de ser personal a ser político. Pero precisamente esta necesidad de prestigio hacía indispensable que estas colecciones fuesen compar-

tadas por el público, y todavía hoy en día hace posible la financiación de las nuevas instituciones.

Aparte de las diferentes posturas u opiniones que puede haber sobre la función y el contenido del museo, hay un aspecto, formal y ritual, que me gusta: la idea del museo como templo laico, como ritual cívico. El museo como lugar donde se va a contemplar con atención y en silencio (porque es un lugar compartido) objetos no necesariamente inteligibles a primera vista pero que pueden revelarnos muchas cosas.

Este museo implica selección, y la coincidencia de selecciones genera jerarquía. Santas Pascuas: prefiero jerarquías claras, que todos pueden contestar y contradecir, a la noción, meliflua, que las jerarquías son perniciosas. Siempre he sospechado que los que defienden esta posición pretenden, en realidad, tener el control de unas jerarquías tácitas. Pero esto son manías mías, siempre discutibles: por eso las dejo encima de la mesa.

Y ahora paso a exponer mi experiencia en El Cairo.

En invierno de 2007, estuve invitado por mi buen amigo Javier Ruiz Sierra, director del Instituto Cervantes de El Cairo, para dar un taller a un grupo de alumnos de la Facultad de Bellas Artes. Acepté

encantado y llegué a El Cairo el 25 de febrero.

Una vez efectuada la selección de alumnos entre todas las solicitudes que habían llegado, dediqué la primera sesión de trabajo a la descripción de las diferentes técnicas sobre papel que utilizaríamos, particularmente en la fabricación de acuarelas, y también al método de trabajo que seguiríamos, que se resumía en tres palabras: Presencias, Ausencias y Esencias.

Presencias era el ejercicio de dibujo de personas o cosas que tuvieran delante; Ausencias, dibujo de memoria, y tanto las Presencias como las Ausencias se tenían que hacer "recordando" (con el máximo de detalles) o "olvidando" (los detalles y concentrándose en lo esencial). La idea era, después de estos cuatro pasos, llegar a las Esencias, es decir, a un dibujo que llegase a la esencia de la representación.

Durante las sesiones de lunes y martes, fue quedando claro que este ejercicio aparentemente sencillo les planteaba más de una dificultad. Primero, por posibles conflictos de orden religioso que la representación puede plantear en el mundo del islam; segundo, y paradójicamente, por las dificultades que parecía que tenían a la hora de dibujar de memoria, y tercero, esto quedaba patente cuando les pedía que fuesen ellos mismos quienes eligieran después de cada sesión las obras que querían conservar y

les pedía que tiraran aquellas que no les pareciesen buenas.

Estaba claro que en la Facultad de Bellas Artes de El Cairo, la práctica del arte no se considera un espacio de libertad. Esto, y el hecho de que el nivel de competencia entre los alumnos era muy desigual, me hizo pensar, durante la sesión del miércoles, que el resultado de este taller no podía ser una exposición colectiva tradicional. Después de una noche de relativo insomnio, llegué a la sesión del jueves con el esquema de lo que sería la obra colectiva final.

Les pedí que formaran equipos. Cada equipo recibió el nombre de uno de los días de la semana en los que habían trabajado (domingo, lunes, martes, miércoles, jueves y viernes).

Encargué a cada uno de los equipos que hicieran un diario de la sesión de trabajo del día que les tocaba.

Mientras los alumnos (muertos de risa porque había insistido mucho en que se sintieran totalmente libres en sus diarios, ya que los diarios estaban en árabe y yo no los entendería) se dedicaban a la escritura, yo extendí al suelo tres rollos de papel de 10 metros. Dibujé, con tinta china y pinceles, un pentagrama de siluetas muy caligráficas; dividí los treinta metros en seis segmentos que correspondían a los días de taller; en los intersticios de estas siluetas, hicimos un collage utilizando, por una parte, los diarios escritos

en caligrafía árabe y, por otra, fragmentos de las obras que habían sobrevivido a las selecciones de los alumnos participantes.

Al día siguiente, desembarcamos en el Cervantes con el material y empapelamos la planta baja y el primer piso del Instituto con nuestro collage recortado según mandaba la arquitectura. El resultado se puede ver en las imágenes adjuntas.

Para mí fue una experiencia maravillosa y me parece que para los alumnos (con alguno de ellos todavía me escribo) también estuvo bien.

Los museos: espacios para valorar al otro. Interpretaciones y consideraciones críticas desde la educación artística

Dr. Joan Vallès. Profesor de Didáctica del Arte y miembro del grupo de investigación *Patrimoni i Educació Artística Inclusiva*. Universitat de Girona

Los museos [...] templos cívicos donde la sociedad burguesa deposita lo más sagrado que posee, es decir, las reliquias heredadas de un pasado que no es suyo, en estos lugares sagrados del arte, donde algunos elegidos se van a alimentar una fe de virtuosos mientras los conformistas y falsos devotos se van a complimentar un ritual de clase, palacios antiguos o grandes mansiones históricas a las que el siglo XIX ha añadido edificios imponentes...

Pierre BORDIEU

Muchas veces nos preguntamos: ¿qué función cumplen los museos? Y ¿qué función tendrían que cumplir? Con estas preguntas entramos en la espiral de un debate interminable, cuando antes que todo tendríamos que preguntarnos sobre la identidad que promueven y qué proyecto de cultura quieren llevar a cabo. Es importante que las instituciones museísticas tengan claros sus objetivos y las líneas de actuación y si van en la dirección de promover una determinada identidad o si su función básica es exponer identidades existentes protegiéndolas del olvido.

Es evidente que los museos construyen representaciones de las realidades y promueven identidades, tanto los que actúan como contenedores de material histórico, etnográfico, arqueológico, como cualquiera de los museos de arte

de nueva creación. Normalmente, los museos construyen "identidades cultas, elitistas", asociadas a una determinada época y clase social. Es esta realidad que promueven y los parámetros en los que lo hacen lo que tiene que restar claramente definido para no permitir falsas expectativas.

Construir o potenciar una determinada identidad comporta que el resto de posibles identidades queden recluidas en una segunda categoría, muchas veces haciéndolas invisibles y mostrando una realidad minimizada y opaca. Es en este contexto difuso donde se sitúan habitualmente todas las "otras" manifestaciones: las populares, las étnicas, las de género, etc., realidades que se dan en el entorno inmediato de las instituciones museísticas existentes. En otro orden de cosas, hay que tener presente que la globalización; las estructuras económicas, políticas y sociales; las estructuras de poder, provocan una gran fragilidad en estas identidades y por eso, cuando hablamos de identidad cultural, no incidimos únicamente en las "normalmente" visibles y visualizadas, sino que también habría que hablar de marginación social, de exclusión... En palabras de Olaia Fontal (2007):

"Por tanto, cuando hablamos de museos conformadores de identidades, nos referimos a

museos cuyo potencial educativo y social –en tanto que agentes dinamizadores e integradores– es tan amplio y comprometido que están generando formas de ser y de comportarse, gustos y preferencias culturales, están configurando ciudadanos sensibles y activos; son generadores de identidades patrimoniales, en definitiva. Hablamos de museos que son espejo de una realidad social, porosos a lo que sucede actualmente en el mundo, sensibles a los cambios culturales. Museos que entienden que, si contienen patrimonio, éste no puede ser entendido como tal si no existe un público que se sienta identificado con él, que desarrolle un sentimiento de propiedad simbólica y de pertenencia a un grupo a través de él."

Entendemos que la identidad es un proceso vivo y en permanente construcción y deconstrucción, siempre estamos recreando, perdiendo e incorporando elementos de otras culturas, reactivando elementos de la memoria y construyendo nuevos significados. En esta línea, hay que atender a las expresiones y manifestaciones culturales próximas a los ciudadanos, las que permiten trabajar las tradiciones, las costumbres, los valores; manifestaciones, sin duda, que forman parte del amplio y

variado conjunto cultural universal y lo enriquecen.

“La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras”. (Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural)

Leyendo este fragmento, nos tendríamos que preguntar si nuestras concepciones culturales se adecuan a la realidad actual.

Entendemos la cultura como un conjunto complejo donde se reúnen conocimientos, creencias, artes, leyes morales, costumbres y otras capacidades y hábitos adquiridos por hombres y mujeres como miembros de una sociedad y también, en nuestra sociedad, se considera cultura lo que todos tienen que aprender para integrarse adecuadamente al grupo al que pertenecen.

Todavía hoy en día, la sociedad occidental arrastra una carga “cultural” importante que nos hace

crear más evolucionados que otras culturas que han evolucionado de otras formas. Esto se observa cuando coincidimos y convivimos con otras personas que muestran formas diferentes de ver el mundo y de vivir en él. También mantenemos referentes culturales no inclusivos que discriminan algunas de las expresiones culturales: *alta cultura* para arte, teatro, danza, literatura, etc.; *baja cultura* para definir arte popular, música pop, el espectáculo de los *mass media*, etc. Incluso definimos *subculturas*, donde situamos a los grupos sociales que mantienen diferencias evidentes con todo lo considerado dentro de la norma: cultura *hip-hop*, cultura adolescente, cultura *okupa*, cultura *rap*, etc.

Estas reflexiones generadas por las diferentes “tipologías” de “cultura” nos podrían llevar a hacernos la eterna pregunta: ¿cuáles de las diferentes producciones generadas por los humanos consideramos arte? Y simplificando: ¿qué es arte? (Y ¿qué no es arte?)

El arte es tanto el resultado de la valía como de la originalidad individual y la colectiva. También tiene funciones relevantes en las tradiciones materiales e inmateriales, expresa emociones o las produce mediante la interpretación, la imaginación o la cognición. Es intangible, dinámico e impredecible; es material, permanente y a su vez efímero; es un proceso activo de transformación. Actualmente, que el arte se fusiona con muchas disciplinas, combina

aspectos de diferentes culturas e incorpora avances tecnológicos, todavía es más difícil marcar o establecer unos límites lógicos. Los términos clásicos ya no sirven para definir lo que es arte porque es difícil reducir las diversas manifestaciones artísticas a fórmulas cerradas y estancas.

La mayoría de las creaciones materiales de las diferentes culturas se contempla y se explica desde la óptica occidental, como cualquiera de nuestros objetos estéticos, y sin atender a la importancia del contexto de creación y a su función original, religiosa, ecológica, popular, tradicional, etc. ¿Podemos entender como una falta de respeto o de estima hacia la pluralidad cultural ignorar el contexto de estas formas artísticas?

En nuestra cultura, el arte se ha alejado, en parte, de la práctica social para convertirse en una práctica autónoma, marginal o elitista. Por este motivo hay que promover la aproximación y el diálogo intercultural, desde un profundo y sólido conocimiento de la propia cultura y, para eso, tendría que recuperarse el carácter social del arte. También, si queremos atender a una concepción inclusiva del arte, tendremos que contemplar los otros ámbitos relacionados con aspectos estéticos de la cultura material como la gastronomía, la indumentaria, los peinados, los tatuajes, la ornamentación corporal, el maquillaje, la decoración, las fiestas, los rituales, la arquitectura popular, el

diseño; elementos intrínsecamente ligados a las identidades culturales de la población.

Cerrando este texto, leo un apunte necrológico en el diario *El País* (domingo, 10 de febrero de 2008) que me hace centrar la atención: “Pedro Gilabert. El escultor anónimo que hizo arte con una rama de olivo”. Y entre las descripciones podemos encontrar: “desconocedor de las más básicas técnicas de la escultura, su universo creativo comenzó a gestarse en un pequeño corral, donde creaba juguetes de madera para sus nietos y arados en miniatura. Utilizaba materiales de su entorno, sobre todo ramas de olivo, que modelaba con herramientas rudimentarias. Con su marcada intuición artística y su habilidad única para dotar a sus obras de inconfundibles rasgos naïf.” ¿Dónde está la excepcionalidad de la noticia? Estas prácticas y técnicas artísticas han sido habituales a lo largo de la historia y comunes en nuestro tiempo, nadie se pregunta cómo se realizaron las venus paleolíticas Willendorf, Lespugue, Menton, Avdevo, etc. La excepcionalidad radica en que Pedro Gilabert no formaba parte de un núcleo artístico hegemónico, de aquí viene su anonimato.

Los museos como reflejo social de las culturas del pasado y del presente

Los museos son, y tienen que ser, instituciones que promuevan el diálogo, reconozcan, muestren y

respeten la diversidad y la diferencia, y celebren la riqueza que aporta toda sociedad y toda cultura.

Los criterios de identidad son esenciales para definir los valores patrimoniales, sean históricos, artísticos, arquitectónicos, naturales, sociales, económicos; al fin y al cabo, valores tangibles o intangibles que categorizarán los ítems que hay que tener presentes en la definición de propuestas museísticas, es decir, el discurso en que fundamentar sus prácticas. Estas actuaciones se tienen que organizar para potenciar la recuperación de la identidad social del entorno, releer la historia y la memoria cultural.

Los museos, como transmisores de historia, están influenciados por determinados valores y obligaciones institucionales. Como define Levi-Strauss, “una historia es siempre una historia para”, y desuniversaliza, de esta forma, las visiones historicistas que ha generado la cultura occidental. Por este motivo, tenemos que promover dinámicas críticas que permitan redescubrir la historia y cómo se relaciona con nuestro presente.

También nuestros museos han generalizado, ejemplificado y destacado determinados objetos patrimoniales materiales, que han permitido así una visión limitada que, en parte, todavía prevalece actualmente. También las representaciones museográficas han generado y generan discursos con parámetros y directrices de una cultura hegemónica y globalizante. A menudo hablar de

patrimonio se simplifica a unas manifestaciones determinadas, resultado de visiones hegemónicas en el ámbito cultural y tomadas en consideración como algo que recibimos del pasado y que no permite discusión alguna, una forma de ignorar las contradicciones sociales que llevan asociadas. Actualmente existen voces que permiten visualizarlo de forma diferente, entendiéndolo desde una realidad plural y diversificada y desde una perspectiva contextualizada al propio entorno.

Tenemos que revisar el concepto “usual” de patrimonio y ampliar su conceptualización permitiendo nuevas miradas y nuevas formas de relacionarse, atendiendo a aspectos educativos e identitarios. Preguntarnos sobre el patrimonio de otros grupos sociales tendría que ser una constante cuando nos adentramos en los productos culturales mostrados en nuestros museos. No hay que olvidar que este conglomerado de bienes cobijado por las instituciones museísticas no representa a “todos”, aunque que se nos muestre así. La mayoría de bienes culturales que han sobrevivido al tiempo pertenecen a sectores sociales hegemónicos de la época.

¿Quién escribe la historia? ¿Quién forma parte de la historia? ¿Con qué criterios seleccionamos y clasificamos los objetos artísticos que se convertirán en nuestro patrimonio?

Respecto a patrimonio, hay que huir de las configuraciones clásica y moderna con las que se acostumbra a definir.

“El conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural fundadas en la tradición, expresadas por un grupo o por individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto a expresión de su identidad cultural y social; las normas y los valores se transmiten oralmente, por imitación o de otras maneras. Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras artes.” (Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular. UNESCO, 1989)

Las propias instituciones que están atentas a la preservación del patrimonio mantienen un discurso que categoriza unas formas artísticas u otras, y genera una forma de perpetuar dinámicas segregadoras de las artes. Una concepción o propuesta verdaderamente inclusiva tendría que incorporar una visión ampliada y contemporánea, en la que la artesanía, los tatuajes, el maquillaje, la indumentaria, la decoración, los peinados, las artes funcionales, el arte popular, el arte de las mujeres, la cultura mediática, las fiestas y los elementos rituales, la arquitectura, el diseño, la gastronomía, nos permitieran conformar un todo global y definirlo bajo un mismo paradigma, sea cual sea el paraguas o palabra final que lo defina.

Entendemos el patrimonio como el nexo entre el pasado y el presente y, en la misma línea, como motor y configurador de futuro. Es aquí donde la educación adquiere importancia vital construyendo puentes que permitan a la sociedad, y sobre todo a nuestros jóvenes, interpretar, reinterpretar y participar en la conservación y defensa del patrimonio natural y cultural. Es mediante estas prácticas, y posibilitando que los ciudadanos intervengan de forma constructiva y a la vez crítica, que podremos garantizar esta finalidad.

“Los menos preparados se enfrentan a la cultura erudita de forma parecida a la del etnólogo que se encuentra en una sociedad extraña y que presencia, por ejemplo, un ritual del que no conoce el código”. (Pierre BOURDIEU)

Es necesario que las prácticas y las acciones se formalicen en experiencias colectivas e innovadoras, donde la investigación, la experimentación, el diálogo y el intercambio de ideas permitan unas propuestas dinámicas e interactivas que estén al alcance de todos. Sin olvidar que nos hace falta conservar lo que queda de cultura viva, elementos culturales que no tan sólo pueden dar continuidad al pasado, sino que contienen el embrión para poder construir adecuadamente el futuro, un futuro donde se creen espacios próximos a la sociedad y abiertos a todas las culturas y donde toda producción cultural reciba el reconocimiento que le corresponda.

“Este fetichismo museístico no sólo condena a sus objetos a convertirse en residuos museológicos contemporáneos de los residuos industriales, sino que pone de manifiesto una nostalgia sospechosa. Como cada vez nos estamos alejando más y más de nuestra historia, estamos hambrientos de signos del pasado, en absoluto para resucitarlos, sino para llenar el espacio vacío de nuestra memoria.” (Jean BAUDRILLARD)

Las instituciones museísticas acumulan una gran cantidad de objetos que, sin el significado ni el simbolismo que permitieron crearlos, resultan únicamente objetos decorativos. Por lo tanto, como depositarios del variado, rico y único patrimonio universal tendrían que ser instituciones que promuevan el diálogo, reconozcan y respeten las diferencias, muestren la diversidad cultural y celebren, de esta manera, la riqueza que aportan toda la sociedad y todas las culturas.

Por ejemplo, aún hoy en día encontramos diferencias significativas en el tratamiento del arte religioso de diferentes culturas, como muy bien dicen Efland, Freedman y Stuh: “la confinación del arte religioso de otras culturas en los museos etnográficos, mientras se trata el arte tradicional cristiano como bellas artes”. Esta es tan sólo una muestra de las contradicciones “multiculturales” que sufre nuestra forma de entender el mundo y de presentarlo a las generaciones futuras, una forma

de retroalimentación de formas culturales muy alejadas de la realidad deseable.

Una forma de acercarse a las culturas desde el ámbito de los valores propios (pero también compartidos, en muchos aspectos) es a través de las prácticas artísticas y el disfrute estético. Se puede trabajar el arte y el patrimonio artístico de centenares de culturas y de cualquier momento de la historia con prácticas artísticas que sensibilicen a los destinatarios hacia la comprensión de las diferentes manifestaciones que adquiere un mismo fenómeno: el arte.

Conviene justificar el enfoque artístico para la elaboración, comprensión y transformación de estos conflictos multiculturales en aspectos positivos y constructivos basándonos en las características propias de las formas de comunicación y expresión visuales e interrogándonos sobre las categorías y valores que inundan las prácticas, que llamamos estéticas, de diferentes contextos culturales. Desarrollar al menos algunos de los aspectos siguientes y debatir el tipo de encuentro multicultural que generan nos puede conducir a situaciones transformadoras de nuestra realidad artística:

El lenguaje icónico es uno de los medios de los que todos disponemos para comunicarnos, expresarnos, comprender y conocer lo que nos rodea y para reconstruir experiencias, memorias e incluso traumas.

Las prácticas estéticas, a las que a menudo llamamos arte, conectan el mundo físico con el mundo espiritual, las sensaciones con las cogniciones, los sentimientos con los valores culturales. Esto es evidente tanto en el desarrollo de los niños como en las prácticas adultas y es por eso que se puede entender este proceso como un sistema de producción simbólica.

Con una visión contemporánea del hecho artístico, un concepto de arte inclusivo (alimentación y cocina, vestido, decoración, artes funcionales, arte popular, arte de las mujeres, cultura mediática, etc.) facilita el encuentro de elementos, procesos y soluciones comunes a todas las culturas, tanto a nivel de objetivos de significación y simbolización como a nivel de elementos formales y características técnicas.

El arte es por sí solo multicultural. Los lenguajes icónicos parece que comportan el embrión de la comprensión intercultural por sus características propias. Los temas del arte se desarrollan de formas diferentes en las culturas, pero son relativamente accesibles a todos.

El arte merece una revisión como contenido y como paraguas de las producciones artísticas, reconociendo su proximidad respecto a la educación estética y la educación de valores y actitudes en general: el pluralismo, la tolerancia y, a su vez, las actitudes críticas se trabajan directamente

o indirectamente e históricamente a través suyo.

El arte no se reduce a los cánones clásicos ni modernos occidentales; a través de un concepto ampliado de él mismo, los aspectos estéticos de la cocina, el vestido, el peinado y el maquillaje, la decoración, las fiestas y rituales, la arquitectura y el diseño, se convierten en elementos para el encuentro y el planteamiento de las diferencias y las semejanzas en los abordajes de las relaciones sociales y las identidades culturales.

El arte puede entenderse como lenguaje, como un sistema de comunicación, como una práctica social, como ideología, como religión, incluso como necesidad, como mediación, como experiencia o como don o talento individual; si tenemos en cuenta que todas estas conceptualizaciones son históricas y geográficas, nos situaremos en una posición interpretativa que contextualiza los hechos que llamamos artísticos en, precisamente, una cultura.

Atenderemos mejor al arte si sabemos conectarlo con la realidad del entorno social y físico y con sus identidades propias respecto a los valores y actitudes, en lugar de verlo como una serie de conceptos y procedimientos abstractos y desvinculados de la vida cotidiana. A menudo se obvian algunos de los valores específicos de su objeto, debido a la tendencia esencialista que pretende describir los hechos

y las prácticas estéticas con unas únicas categorías universalmente válidas.

Revisar, en términos educativos, las categorías y valores con los que nos referimos a los hechos artísticos permite abordar adecuadamente uno de los sistemas que configuran la cultura: el estético.

Algunas de estas categorías pueden ser:

Arte y teorías de su valor en las diferentes culturas implicadas. El valor funcional, expresivo, representativo, del arte.

Temas y tratamiento multicultural en el arte: temas comunes como la historia, la religión, la familia, la naturaleza, los animales, los momentos importantes de la vida cotidiana...

Tipos y formas del patrimonio artístico. A través de la generalización del concepto de medio artístico, que incluirá el arte "canónico" pero también la artesanía y las expresiones populares, la cultura visual contemporánea soportada en gran parte por los *mass media* y los aspectos estéticos de identificación cultural como la gastronomía, la peluquería, el vestido, la decoración, la vivienda, el diseño de los objetos cotidianos y funcionales, se puede favorecer un entendimiento intercultural y a su vez una crítica al etnocentrismo por parte de cualquier grupo.

Materiales, técnicas y sistemas de producción y consumo del arte

evidencian las relaciones entre entorno natural-físico y sociedad-cultura.

Conflictos en relación a la identidad/asimilación, conflictos de valor, conflictos de concepto (sobre el formalismo, el significado o la función de las expresiones estéticas). "A través del desarrollo de los contenidos creativos, críticos y culturales del arte, los estudiantes, incluyendo niños y niñas muy pequeños, pueden comprender que existen diferentes modos de ver y expresar lo real y lo imaginario" (CHANDA); de simbolizar los valores importantes; de conocer y describir el mundo, y, por qué no, de transformar-lo. "El multiculturalismo es una cuestión postmoderna en educación del arte porque el contenido no se enfoca hacia capacitar a cada individuo con el conocimiento del arte por el arte, sino que esta educación (artística) intenta transformar las relaciones sociales". (ALTER MURI)

¿Cuál es la responsabilidad de los museos: restar en su función tradicional, puertas adentro, o salir a la calle y adquirir un verdadero compromiso social? ¿Cuántos museos ofrecen actividades expositivas relativas a temas o propuestas culturales alejadas del contexto que les rodea? ¿Sería ésta una razón del fracaso de los museos, el no saber adaptar su línea argumental a su contexto cercano?

Tomando en consideración el código deontológico profesional definido por el ICOM en Buenos Aires (Argentina)

en 1986, modificado en Barcelona en 2001 y revisado en Seúl (Corea) en 2004, "los museos tienen el deber de fomentar su función educativa y atraer un público más amplio procedente de la comunidad, de la localidad o del grupo al servicio del que se encuentra. La interacción con la comunidad y la promoción de su patrimonio forman parte integrante de la función educativa del museo. Los museos, como instituciones activas, participan en la educación." ¡Son escenarios educativos!

En definitiva, nos lleva a poner en consideración los criterios con los que se configuran las acciones en estas instituciones y a observar la necesidad de estructurar un discurso coherente e inclusivo, que permita acercar las prácticas artísticas y culturales que se generan en su entorno cercano.

Para garantizar una visión multicultural e inclusiva en la difusión del patrimonio en nuestras instituciones museísticas, necesariamente hay que ampliar su función didáctica a todas y cada una de las actividades que se desarrollan, teniendo presentes, entre otros:

- los modelos culturales y educativos que impregnan la vida de la institución,
- las teorías didácticas y los modelos curriculares que se aplican,
- la atención a la diversidad y las actitudes multiculturales.

En esta línea, habría que tener presentes algunas consideraciones para un museo inclusivo:

Trabajar para la eliminación de tópicos y discriminaciones.

Ser cuidadosos con las desigualdades que las concepciones culturales crean por razón de género, clase social, edad, creencias, cultura, etc.

Promover equilibrios que minimicen estas desigualdades.

Fomentar el reconocimiento y la celebración de las otras culturas.

Mostrar la existencia, de igual a igual, de otras formas culturales a lo largo del tiempo y en la actualidad.

Divulgar otras propuestas artísticas en paralelo al fondo permanente.

Mostrar ejemplos de otras realidades culturales, religiosas o sociales.

Promover exposiciones transversales sobre temas comunes de las diferentes culturas.

Crear lazos entre culturas diversas a través de los museos (la cuenca mediterránea es una fuente inalcanzable de culturas riquísimas); el conocimiento de las diferentes sociedades y de sus formas culturales ayuda a fomentar el diálogo intercultural. Internet, como mediador, nos permite actualmente la interrelación y la transversalidad de los fondos museográficos.

Hacer de los museos un lugar cercano y respetuoso con la diversidad.

En general, los museos aún mantienen una cierta conciencia “elitista”, lo que dificulta que una parte considerable de la población se los haga suyos. Fomentar las prácticas artísticas cotidianas, cercanas y socialmente entroncadas hacia el entorno, romper con las prácticas estereotipadas y continuistas y tomar conciencia de las concepciones y las creencias que definen y estructuran el discurso puede permitir el acercamiento entre las instituciones museísticas y la sociedad que las acoge y mantiene.

...¡Y sin olvidar una concepción didáctica que impregne todas las prácticas!

Referencias bibliográficas

- ALTER MURI, S. (1999). “Folk Art and Outsider Art: Acknowledging Social Justice Issues in Art Education”. *Art Education*, julio de 1999.
- ANDRUS, L. (2001). “The Culturally Competent Art Educator”. *Art Education*, julio de 2000.
- BAUDRILLARD, J. (1993). *La ilusión del fin. La huelga de los acontecimientos*. Colección Argumentos. Barcelona: Editorial Anagrama.
- BOURDIEU, P.; DARBEL, A. (1969). *L'amour de l'art, des musées d'art européens et leur public*. París: Éditions de Minuit.
- CALAF, R.; FONTAL, O. (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: Referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Ediciones Trea.
- CALAF, R.; FONTAL, O.; VALLE, R. E. [COORDS.]. (2007). *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Ediciones Trea.
- CALBÓ, M.; JUANOLA, R. (1999). “Redefinir el patrimonio en educación artística: Nuevos retos para viejos conceptos”.

Boletín de Educación de las Artes Visuales, otoño de 1999. Barcelona: UB.

- CALBÓ, M.; PERXACHS, C.; MOREJÓN, L.; VALLÉS, J.; VAYREDA, M. (2005). “El té y las teteras: vida cotidiana, educación estética y multiculturalidad. Una propuesta de estudiantes de magisterio, una respuesta desde la escuela pública”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, ISSN 1696-4713, vol. 3, n. 1.
- CHANDA, J. (1992). “Multicultural Education and the Visual Arts”. *Arts Education Policy Review*, 94 (1), 12-16.
- EFLAND, A.; FREEDMAN, K.; STUHR, P. (1996). *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Virginia: The National Art Education Association.
- FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Ediciones Trea.
- FONTAL, O. (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Ediciones Trea.
- GEERTZ, C. (1988). *Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- JUANOLA, R.; CALBÓ, M. (2004). “Hacia modelos globales en educación artística”, en: CALAF, R.; FONTAL, O. *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Ediciones Trea.
- JUANOLA, R.; ADMETLLA, P.; CALBÓ, M.; VALLÉS, J.; VAYREDA, M.; MOREJÓN, L. (2005). “Las ciudades como museos. Arquitectura del imaginario”, en: HERNÁNDEZ BELVER, M., MORENO, C. & NUERE, S. [eds.]. *Arte infantil en contextos contemporáneos*. Madrid: Eneida, pp. 113-126.
- JUANOLA, R.; CALBÓ, M.; VALLÉS, J. (2006). *Educació del patrimoni: visions interdisciplinàries. Arts, cultures, ambient*. Girona: Documenta Universitaria.
- PADRÓ, C. (2002). “Revisitar els museus des de la museologia com a crítica

cultural", *Butlletí del Museu Nacional de Catalunya*, núm. 6. Barcelona.

VALLÉS, J. (2005). *Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de maestras y maestros*. Tesis doctoral. Girona: Universitat de Girona.

VALLÉS, J. (2005). Conferencia "Els museus y l'educació multicultural". Día Internacional de los Museos. Girona.

VALLÉS, J. (2005): "Apadrinamos Esculturas: un proyecto para el conocimiento, la valoración y la conservación del patrimonio escultórico", en: MONTERO PANTOJA, C.; PALINERO AMIGO, X. *Patrimonio, turismo y desarrollo. Los casos de Puebla y Girona*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México), pp. 195-212.

VALLÉS, J.; VAYREDA, M. (2007). "Efímeramente una instalación. Una experiencia artística entre la tradición y la postmodernidad", en: CALAF, R.; FONTAL, O.; VALLE, R. E. [coords.]. *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Ediciones Trea.

VALLÉS, J.; VAYREDA, M. (2007). "UNA ACTUACIÓN EN EL PATRIMONIO NATURAL COMO PRETEXTO Y MOTIVACIÓN DE UN PROYECTO ARTÍSTICO. Cabaña-S 06". Jornadas sobre Nuevas Propuestas de Acción en Educación Artística. Universidad de Málaga.

VAYREDA, M.; VALLÉS, J. (2005). *Réplica 23*. "Una proposta de treball entre el museu y l'escola". Congrés d'Educació de les Arts Visuals Obrir Portes, Trencar Rutines. Tarrasa.

De la Ciudad de las Palabras a Almacen: de las artes al barrio

Síntesis de la presentación de Macarena de la Vega. Artista visual y directora del *Centre d'Interacció Cultural Almacen*

El proyecto la Ciudad de las Palabras se basa en la actuación artística en las calles de Ciutat Vella de Barcelona. La iniciativa ya ha celebrado dos ediciones; la primera, en 1998 impulsada desde el MACBA, y la segunda, en el año 2000 desde el CCCB. La coordinación de estas intervenciones les ha llevado, a Macarena de la Vega y a sus colaboradores, a un conocimiento mucho más directo de la realidad del barrio del Raval, donde vive y trabaja.

El Raval es uno de los barrios más antiguos de Barcelona. Durante siglos, éste ha sido un barrio que con diferentes nombres ha denominado el lugar de acogida de pobladores llegados de lejos o de cerca, con motivaciones singulares y diversas que han confluído en este punto de la ciudad. El Raval es singular porque sus características son irrepetibles, plurales por la diversidad de identidades que lo conforman. En los años ochenta se estaba degradando y la ciudad decidió poner en práctica un programa de reformas para recuperarlo. Alrededor de 1995, se mejoraron las condiciones de higiene a través de la reforma urbanística y la inyección de nuevas actividades centrales. La plaza de los Ángeles, delante del MACBA, se llenó cada tarde de niños, niñas, padres y madres; los niños juegan a pelota, a básquet o patinan. Muchas madres llevan chador o sari. También esto forma parte del nuevo Raval.

Almacen defiende una visión de la cultura transversal, participativa, cómplice y vital, que ayude a construir nuevos modelos de convivencia y nuevas formas de sostenibilidad y desarrollo cultural. La clave de su plataforma es la interdependencia: la colaboración y cooperación entre profesionales en la definición y el desarrollo de los proyectos.

Manifiesto encontrado en un bolsillo viajero (la Ciudad de las Palabras)

¿Podríamos hacer de un taller un paraíso fiscal donde las palabras y las imágenes no pagasen aranceles para vivir unas con otras? Corren rumores de que existe una zona de difícil localización donde se las ha escuchado reír e incluso cantar, y dicen algunos exploradores que han llegado a aquellos límites desconocidos que las han visto convivir en ayuntamiento libre y jocoso. Así, pues, parece cierto lo que decían del paraíso, aunque todavía no hemos acabado de descubrir qué extrañas criaturas lo pueblan: probablemente frutos del árbol más prohibido de la razón, bichos adorables que interpretan lenguajes desconocidos como música celestial.

La Ciudad de las Palabras, en un principio, fue concebida como un proyecto de *marketing* cultural para ser aceptado por las instituciones. Macarena de la Vega, que estaba integrada en

un grupo que trabajaba en el MACBA, y sus colaboradores se dieron cuenta de que era necesario salir de la institucionalización y mirar las cosas desde fuera, para trabajarlas mejor.

La iniciativa comportó que la gente del barrio se implicara. Durante la primera edición, en 1998, la participación fue un poco escasa, pero cada vez el interés de la gente se ha ido incrementando.

Los artistas colaboradores pintaban pancartas con las palabras que los vecinos del Raval proponían y que éstos colgaban en sus balcones. Es una forma de recuperar el papel de los escribanos que hasta hace poco había en el barrio y que daban un servicio a la gente que no sabía escribir. Por una vez los transeúntes podían ver una pancarta que en lugar de maldecir el sonido o celebrar algún gran día mostraba palabras simples que se convertían automáticamente en poemas por el simple hecho de estar colgadas allí mismo. Alguien podría interpretar la Ciudad de las Palabras como un trabajo más próximo a la organización de una exposición, o quizás como la organización de una fiesta de barrio. Sin duda también fue esto, pero para los participantes es una obra más, hecha esta vez con mucha gente, reuniones, llamadas, más llamadas y un poco de lo que iba cayendo en sus manos.

Almacen tenía claro que no le gustaban ni los discursos ni el arte como artículo de boutique para élites. No querían ser artistas comprometidos únicamente con sus propias ideas. Por todo eso han trabajado escondidos tras un pseudónimo y un bigote,

haciendo arte divertido de una forma muy seria, apta para todos los públicos. El proyecto contenía dos propuestas sencillas: las palabras de los vecinos colgadas en los balcones del barrio y el trabajo de los artistas sobre la relación entre arte y literatura utilizando el Raval como tela en blanco. Estas ideas tomaron forma y fueron enriqueciéndose gracias a las aportaciones de muchas personas que ampliaron los horizontes del proyecto.

Almacen no organiza únicamente actos, sino que también ofrece apoyo profesional para el desarrollo de proyectos experimentales entre artistas y la posibilidad de darles un espacio estable como es el de la entidad para exhibir sus trabajos, un espacio de creación, experimentación y difusión de las artes, con 10 años de recorrido artístico y experiencia profesional que lo avalan como sello de calidad y lugar de referencia ineludible.

Porque Almacen es un espacio donde se generan nuevas propuestas, ofrece a los artistas un espacio permanente de experimentación y difusión y les da todo el apoyo necesario para generar una red de intercambio y cooperación interdisciplinario con proyección de futuro.

Almacen trabaja para:

- Ser la sede permanente de nuevos lenguajes escénicos.
- Establecer un circuito de creación, difusión y profesionalización.
- Ser un espacio de referencia para profesionales de diferentes disci-

plinas que confluyen en un lenguaje en el que el humor, la crítica social y la interacción entre las artes crean una nueva plataforma de formación y difusión artística.

- Acercar la creación al público, creando dinámicas de continuidad y de complicidad mutua.
- Crear inercias entre artistas locales e internacionales.
- Difundir creaciones experimentales.
- Establecer actividades formativas orientadas a profesionales.
- Crear una red de difusión en otros espacios de Cataluña.
- Garantizar el intercambio y la proyección internacionales.
- Promover jornadas de debate entre profesionales, espacios de difusión e instituciones.
- Promover el asociacionismo profesional y la vinculación de la sociedad civil en proyectos de creación.

También se ocupan de la programación de actividades semanales en la sala central: ciclos de cine, música en vivo, artes plásticas, danza, teatro, títeres, documentales, exposiciones, que sirven como plataforma para nuevos creadores. Además, organizan cursos de interés general, en base a las necesidades y las peticiones del barrio, y seminarios enfocados a profesionales del mundo de la cultura.

Entre sus propuestas, se encuentra Moving Words, un proyecto que a través de la palabra, la música y la imagen busca la implicación del público

en el proceso creativo. Está concebido como un proceso de trabajo a medio y largo plazo que contribuye a consolidar un puente cultural vivo que fomente la visibilidad del fenómeno de la inmigración desde la perspectiva de la convivencia y la experiencia comunes entre culturas.

El objetivo de los talleres Moving Words es acercar a todos los públicos los procesos de la creación contemporánea de la mano de artistas emergentes.

Almacen también dispone de un espacio como es Serial Artist, destinado a la exposición y venta de objetos de artista. Serial Artist pide a sus artistas que se desdoblén en heterónimos y escondan su signatura; de esta manera pueden ofrecer precios democráticos sobre determinadas obras.

Podemos concluir con la idea de que Almacen es un altavoz de inquietudes, una plataforma de convivencia y de encuentro, un proyecto común entre los insignes singulares que somos cada uno de nosotros. Es la puerta abierta a la calle, un lugar de encuentro que permite dar-se a conocer y dejarse sorprender por visitantes esperados e inesperados. Es la boca de Almacen, la que habla, la que ríe, la que alimenta las ideas nutritivas que supervitaminizan y mineralizan.¹

1. Información extraída de las páginas web:
 - **Barcelona Metròpoli Mediterrània.** Boletín n. 56, julio-septiembre de 2001: <http://www.bcn.es/publicacions/catala/bmm/ebmm56/bmm56_78.htm>.
 - **Almacen:** <<http://www.almazen.net/almaz.htm>>.

Arte y testimonio. El material testimonial como pieza de museo

Imma Boj. Directora del *Projecte del Museu d'Història de la Immigració de Catalunya*

Introducción

Cuando empezamos a trabajar el proyecto de creación del Museu d'Història de la Immigració de Catalunya, hace ya cuatro años, nos planteábamos la necesidad de ser innovadores en cuanto a la visión del contenido que íbamos a mostrar en este equipamiento, sobre todo porque el objetivo de este museo es explicar cómo es la ciudadanía actualmente a partir de los diferentes comportamientos migratorios que se van produciendo a lo largo de la historia. Para poder cumplir este objetivo, entendimos que teníamos que descartar hacer un museo meramente de historia, entre otras cosas porque Cataluña ya tiene su Museu d'Història. Pero también porque ofrecer exclusivamente la visión cronológica de las diferentes intervenciones migratorias en el territorio catalán nos parecía insuficiente para poder entender quién y cómo somos ahora.

El otro modelo que nos ofrecía la museografía moderna era el de los museos etnológicos, pero éste tampoco era para nosotros un ejemplo útil. Los museos de etnología presentan las sociedades desde su propio espacio identitario; esto provoca en el visitante la percepción del otro, de la otra cultura, como un poco ajena, distante e incluso exótica, la imagen de la cultura como "la cultura de origen". El

Museu de la Immigració busca un enfoque diametralmente opuesto, ya que busca ofrecer al público un material directamente relacionado con el hecho migratorio y lo que esto representa en la construcción de nuevas identidades comunes.

A partir de esta evidencia, decidimos crear un nuevo modelo de museo que permitiera a la ciudadanía explicar desde su ámbito más íntimo, doméstico y cotidiano cómo la población evoluciona. El recurso de la memoria oral nos permitía poder valorar, por una parte, el hecho de las evoluciones individuales y, por otra, la repercusión colectiva que sobre los diferentes grupos sociales tienen los movimientos migratorios.

De cómo la memoria migratoria nos da las pautas para este nuevo análisis de las identidades

Las personas que gestionamos el proyecto del museo descubrimos que había un elemento muy innovador a la hora de crear el discurso de contenidos: el testimonio. Cuando damos voz y palabra, el contenido teórico del discurso de los museos de historia se vuelve próximo e identificador. Por otra parte, el testimonio puede aportar material suficiente para que la museografía etnológica se pueda mantener. A partir de esta evidencia, empezamos a elaborar un proyecto de trabajo de campo que todavía hoy en día

sigue: realizamos un guión útil para entrevistar a cualquier persona sobre su experiencia migratoria. Seguimos la metodología del trabajo de campo antropológico desde su sentido más amplio, pero no delimitamos los ámbitos de trabajo, es decir, que elaboramos una entrevista genérica útil, sin ninguna distinción para hombres y mujeres, ancianos o niños. Igualmente adaptable a cualquier momento histórico en el que se produzca el hecho migratorio, a cualquier causa o a cualquier variable de análisis.

El guión de este cuestionario o entrevista dará como producto final el guión del museo que voy a relataros a continuación.

De cómo a partir de siete ámbitos temáticos comunes a cualquier migración viajaremos del pasado al futuro

El tránsito por nuestro espacio expositivo se producirá a partir de lo que nosotros llamamos la *itinerancia migratoria*. Esta itinerancia migratoria es el resultado final del relato que resulta de las entrevistas. Cuando el visitante entre en nuestras salas, iniciará su propio viaje acompañado por varios testimonios de tiempos y lugares distintos, pero que coincidirán en la búsqueda de mejores condiciones de vida. A partir de siete elementos comunes, iniciamos esta itinerancia:

El primer ámbito es el lugar de origen. Independientemente de cómo sea este lugar, el individuo un día se siente expulsado, sabe que

para llevar a cabo sus proyectos de vida y su progreso personal o familiar tiene que marcharse. Una serie de testimonios nos cuentan cómo es este momento. Algunos llegaron a Cataluña antes de la Guerra Civil, a principios del siglo xx, y buscaban el progreso económico; otros llegaban huyendo del medio agrícola y buscando ciudades modernas como Barcelona donde poder estudiar y tener más oportunidades culturales. Pero al lado de estos testimonios también podemos encontrar otros que nos contarán su llegada reciente: personas de Marruecos que por la proximidad geográfica con España han decidido buscar más oportunidades en Europa, o latinoamericanos que nos cuentan cómo es la dura situación que les expulsa de sus países.

El segundo ámbito es el viaje. Los testimonios nos cuentan aquí desde las trayectorias geográficas que harán para llegar a Cataluña hasta cómo es este momento en el que el inmigrante empieza a construir un nuevo personaje, alguien que vive y actúa de forma diferente. El momento del sueño de una nueva identidad.

El tercer ámbito es el lugar de llegada. Cómo es este lugar en el que tanto se ha soñado en el momento en el que ya se está. La mayoría de los testimonios nos explican que este lugar nunca cumple las expectativas creadas, nunca es como se lo imaginaban y este primer momento de contacto siempre es muy duro.

El cuarto ámbito es el trabajo. La

descripción de los sistemas para encontrar un trabajo, la precariedad inicial, las dificultades para adaptarse a ritmos y códigos nos muestran uno de los elementos más integradores en la sociedad de acogida. En el trabajo se aprende la lengua, costumbres, rituales cotidianos y nuevas relaciones humanas.

El quinto ámbito es la ciudad. El barrio, la casa. En la ciudad es donde la capacidad transformadora de la inmigración se hace más visible. Los ciudadanos, moviéndose en el espacio, aportan nuevos olores, nuevos colores, nuevas formas de actuar en el espacio. Las transformaciones urbanísticas y la ocupación ciudadana es otro de estos elementos comunes a cualquier migración.

El sexto ámbito es la cotidianidad. Los aspectos culturales y atávicos se ponen de manifiesto, formas diferentes de vivir (gastronomía, música, cultos religiosos, moda...), procesos que se fusionan. Identidades distintas que construyen una única identidad variada.

En el último ámbito, mostramos las diferencias migratorias entre hombres, mujeres y menores. El análisis migratorio por géneros y generaciones nos permitirá ver proyectos migratorios propios, es decir, los que se deciden de forma individual y consciente y otros que forman parte de proyectos ajenos como la reagrupación familiar y la inmigración de menores acompañados. Los sentimientos de pertenencia a un lugar que se generan

a determinadas edades o las diferencias entre comportamientos femeninos como modelos migratorios muy diferentes nos mostrarán otras realidades sociales y de ciudadanía.

El paseo por estos siete ámbitos nos ha permitido ver la utilidad del testimonio del pasado para poder interpretar el del futuro. Las situaciones y los procesos históricos son determinantes en los comportamientos migratorios; no obstante, los testimonios nos enseñan que los sentimientos de desarraigo, el duelo migratorio, la lucha y el esfuerzo para llegar a una vida mejor son ansias que, independientemente del contexto en el que se producen las migraciones, siempre son iguales. La utilidad de esto es que a partir de esta interpretación podemos entender mejor al que llega, pues seguro que en nuestros antecedentes propios o familiares estos sentimientos también han existido.

De cómo los testimonios elaboran todos los días el discurso del Museu de la Immigació

Para conseguir ilustrar estos siete ámbitos, hemos realizado un importante trabajo testimonial que en la actualidad asciende a más de 600 entrevistas hechas a personas que relatan su *itinerancia migratoria*. El soporte de trabajo es una base de datos donde queda recogida toda esta información escrita. Otra de las singularidades de nuestro proyecto es que esta base de datos ha sido creada específicamente para

la gestión de museos; por lo tanto, hemos adaptado un programa suizo llamado e-Museum Plus de gestión de colecciones artísticas y hemos dado la consideración de pieza de museo a nuestro fondo testimonial. Así, pues, la descripción que un museo normal haría de una pieza de colección artística es la misma que nosotros hacemos de nuestro testimonio migratorio. Esto que a primera vista puede parecer un hecho banal es muy importante en nuestro caso, ya que cuando explicamos a nuestros usuarios (entrevistados) lo que queremos hacer, siempre responden que su historia no tiene ninguna importancia ni valor para que se conozca públicamente. Es cuando les decimos que su historia es una pieza de museo cuando cobra importancia para ellos su gesto migratorio. La recogida de datos es muy participativa: existe un trabajo científico realizado por antropólogos, historiadores, urbanistas y gente de otras disciplinas realizado a través de varias universidades e instituciones relacionadas con aspectos de la inmigración y la ciudadanía, pero también hacemos un trabajo directo realizado por los propios testimonios: escolares que han analizado los orígenes migratorios de sus familias, personas mayores que evocan sus recuerdos biográficos en clave migratoria, investigación realizada desde varios colectivos sociales como, por ejemplo, asociaciones de mujeres o colectivos profesionales, colectivos artísticos como fotógrafos, pintores, etc. Esta metodología nos

ha permitido crear un vínculo estable y profundo con la ciudadanía que no sólo visita el centro, sino que trabaja con él y para el proyecto del Museu de la Immigació. Así mismo, el material resultante nos ayuda a explicar el pasado y el presente de la ciudadanía, abriendo puertas a los sentimientos de pertinencia y de identidad común. Incluso, en base a rasgos culturales muy diferenciados, el discurso del museo pone de manifiesto que hay un espacio común, actual, donde estas diferencias se fusionan y generan nuevos aspectos identitarios muy interesantes. Por otra parte, el museo se programa con actividades temporales orientadas a mostrar las diferencias: jornadas gastronómicas, espacios de moda, de arte, de música, de baile, pero incluso en estos trabajos solemos recordar el ámbito común: la ciudad y el espacio público como áreas compartidas y con identidad propia en sí misma.

Un proyecto inacabado

El Museu d'Història de la Immigació es un proyecto inacabado. Aún está pendiente la construcción del edificio de lo que tiene que ser propiamente el museo, pero, sin embargo, desde 2004, funciona una pequeña sede que –aunque de manera muy limitada– nos ha permitido iniciar una dinámica y una gestión de museo abierto al público. En estos momentos esperamos que acuerdos políticos entre el Ayuntamiento de Sant Adrià y el Gobierno autónomo de Cataluña permitan hacer una realidad plena de este proyecto.

1.000 objetos para la educación

Enric Miró. Responsable de exposiciones y difusión (Pedagogía y Comunicación) del Museu Etnològic de Barcelona

Breve memoria de la ponencia

Contexto teórico. La base de la aportación es producto de la experiencia en el desarrollo de las actividades de participación del Museu Etnològic de Barcelona (MEB). Es el análisis de la práctica cotidiana de los últimos cinco años, la evaluación que lleva a elaborar reflexiones.

Siendo coherente con la metodología general de las propuestas educativas del Museu, he puesto el acento en una lectura crítica del patrimonio material y también del intangible, y del uso que a veces se hace de él. Relacionamos el patrimonio con la vida cotidiana para que el proceso sea significativo; la propuesta implica, por parte de los participantes, la experimentación: “tocar para sentir y pensar”. Las actividades de nuestros programas son un itinerario de aprendizaje en el que la educación en valores es uno de los principales referentes.

En el análisis de las imágenes proyectadas, que son de objetos expuestos actualmente en el Museu, he incorporado las aportaciones de los otros ponientes de las jornadas, ya que presentan conceptos muy relacionados. También he hecho referencia a las aportaciones y cuestiones de los alumnos participantes, para procurar que la ponencia respondiera a sus intereses y les fuera de utilidad concreta.

Imágenes sugerentes. El hecho de proyectar “diez mil” imágenes de la exposición permanente “ÈTNIC. De

les cultures tradicionals a la inter-culturalitat” quiere ser una motivación concreta para esta ocasión. Y así poder relacionar los objetos y el discurso conceptual con determinados aspectos de la realidad cotidiana.

Paralelamente, y a partir de estas imágenes proyectadas, reflexionar sobre qué entendemos por: cultura, interculturalidad, la relación arte-cultura, las lecturas que podemos hacer de un objeto, o qué quieren decir términos cotidianos –a menudo confusos– como por ejemplo *moro, árabe, bereber, magrebí, hindú, indio, subsahariano...*

Han tenido mención especial algunos objetos como la *muñeca de piedra*, recogida por Ramon Violant i Simorra en el Pirineo catalán en los años cuarenta; en este ejemplo, los comentarios van en relación con los talleres de juegos tradicionales, y se remarca el valor y vigencia del patrimonio material y del patrimonio oral; reflexiones que también van en relación con la antigüedad de principios “modernos” como *sostenibilidad, ecología, consumo responsable, psicomotricidad, sociabilidad, etc.*

En relación con el mundo del diseño y los talleres del área de plástica, comento la *sextifolia*, que es presente en la quesera del Pallars, en la cuchara de *potaje* de Salamanca, en la caja de plata para llevar el Alcorán, en la bandeja para dulces de Marruecos y en la calabaza para ceremonias religiosas tradicionales de los *shuar* de Ecuador. Como ejemplo de las distintas miradas

sobre un objeto, detallo la lectura de imagen de uno de los carteles exteriores del MEB, recién estrenado en aquellas fechas; la imagen central, de 2 x 2 metros, son dos pulseras de mujer de Afganistán, de los años cincuenta, que demuestra la dinámica del concepto de tabú corporal e informa sobre los recursos económicos, los elementos de género, el prestigio social, los modelos estéticos.

Poner el cuerpo. En la segunda parte de la exposición, hemos llevado a cabo la invasión del espacio expositivo que está al lado de la sala de las jornadas, y así poner en práctica alguno de los conceptos expuestos teóricamente desde la mesa. El momento conceptual y metodológico de la ponencia, la hora de la tarde y el haber estado todo el día sentados lo han hecho apropiado. Los presentes han participado en breves juegos de experimentación corporal que motivaban sensaciones y cuestiones, opiniones y reflexiones. Nos hemos “incorporado” en medio de la exposición de arte –hemos puesto el cuerpo– y hemos vinculado explícitamente la entidad que promueve la Jornada y el tema de la reunión.

A modo de cierre. La información, las experimentaciones y las reflexiones propuestas han tenido la intención de ser material para el debate y una provocación a la curiosidad, al análisis y a la opinión, en una aproximación de lo que se propone habitualmente al visitante del MEB. Una forma de diversificar la

mirada y la lectura sobre el objeto, contextualizar el uso tradicional y el actual para repensarnos críticamente. Hay que tomar consciencia de que el bagaje personal es útil en las tareas profesionales. A modo de ejemplo, unos datos personales para dar pistas sobre recursos de interculturalidad y de metodología para acciones de proximidad: soy nieto de barcelonés de familia de Castelló y de pallareses; hijo de inmigrantes catalanes a Venezuela, con infancia compartida con venezolanos-venezolanos y también de familia judía, portuguesa e italiana; amigo de marroquíes amaziges y de habla árabe, de guineanos, de leoneses y aragoneses; fotógrafo, músico, actor, artesano, locutor de radio, maestro, antropólogo... ¡No quie-ro presumir! Sólo evidenciar que cada uno tiene un montón de recursos que puede y que debe emplear en las tareas profesionales cotidianas.

Resumiendo:

- Procurar ser próximo, con ejemplos y reflexiones muy sencillos y vinculados a la cotidianidad y al “ahora y aquí”.
- Hacer explícito que las cuestiones tratadas por los ponientes y por los alumnos son las inquietudes cotidianas de nuestro trabajo.
- Apelar y evidenciar el bagaje personal y profesional como recurso del que disponemos para el trabajo diario: en las vertientes emotiva, cognitiva, motriz y cultural.
- Posicionarse críticamente, y autocríticamente, para desarrollar un proceso de aprendizaje dinámico que procura escuchar el entorno sociocultural.

- Valorar la capacidad que tiene el patrimonio para emocionar, para evocar... Entre otros motivos, porque hace la experiencia más significativa y globalizadora.

La Jornada ha tenido valores especiales; uno ha sido poder tomar contacto con iniciativas y personas relevantes del panorama educativo en el marco de entidades culturales distintas. Igualmente, ha sido una muy buena ocasión para poder dar a conocer y contrastar propuestas, conceptos e ideas con los alumnos y profesionales participantes. Es una buena forma de captar el momento social y la elaboración intelectual en relación con la cuestión que nos propone la organización.

Conceptos que enmarcan la metodología expuesta

¿Qué es el Museu Etnològic de Barcelona?

La respuesta es una información y una declaración de principios de los que orientan las tareas cotidianas y, en consecuencia, lo que expongo aquí.

Además de los parámetros generales del ICOM, el Museu Etnològic de Barcelona se define, entre otros conceptos, como:

- un servicio que procura atender necesidades ciudadanas. El compromiso que esto representa orienta las actividades de investigación, las propuestas expositivas y los programas de actividades participativas;
- un espacio de diálogo y de reconocimiento entre culturas, punto de encuentro y de difusión;

- una herramienta para el conocimiento del otro para recrear las pautas de convivencia, procurando caminar al ritmo de las necesidades sociales, fuertemente dinámicas. La actitud crítica y autocrítica es una condición;
- un equipamiento público para la formación de educadores. El MEB no puede ser un equipamiento estático, contemplativo, puramente de disfrute estético; tiene que proponer elementos para el crecimiento crítico individual y colectivo.

¿Qué hace el visitante cuando participa en las actividades del Museu Etnològic de Barcelona?

Con la metodología general de atención al público, queremos que el *visitante* sea *participante*. Cuando el visitante participa:

- vive una experiencia amena, emotiva y formativa, tanto por la metodología como por los contenidos;
- observa, analiza, contextualiza y reflexiona críticamente sobre los objetos expuestos y sobre la experiencia vivida;
- experimenta de manera multidisciplinaria y significativa, lleva a cabo una vivencia que le lleva a la reflexión, pone el cuerpo en otras culturas para obtener “pistas” sobre el sistema de valores de las distintas culturas;
- elabora la información observada y la obtenida por experimentación, y establece unas primeras conclusiones.

Todo esto tiene que ser útil para evocar y compartir emociones, para re-

cordar, para contrastar, para recrear o cuestionar.

¿Qué elementos hacen posible llevar a cabo esta metodología?

Es necesario que los participantes en las jornadas conozcan y analicen las condiciones que hacen posible estos planteamientos. Algunas son:

- la complicidad del equipo directivo y del resto de trabajadores del Museu;
- la formación de un equipo de profesores y especialistas, con seguimiento y evaluación continuada para ir implementando las acciones de mejora;
- las relaciones con entidades y colectivos ciudadanos como la Associació de Narradores y Narradors (ANIN), que tiene su sede social en el MEB y con quien desarrollamos proyectos de investigación y divulgación; el Museu de l'Acordió de Arsèguel (Alt Urgell), con quien tenemos un convenio de colaboración y tiene una muestra en la exposición permanente; participamos desde 1999 en el Consell de Coordinació Pedagògica de Barcelona; hemos colaborado con la Escola d'Expressió i Psicomotricitat Carme Aymerich, con la Associació de Mestres Rosa Sensat, SOS Racisme, Survival International, etc. Todas son entidades que nos vinculan con la cotidianidad social;
- un programa de becas, descuentos y promociones para facilitar la igualdad de oportunidades en el acceso a este servicio municipal.

Estamos a vuestra disposición. Os esperamos en el Museu.

Arte, globalización y diversidad cultural en Cataluña. Derechos de ciudadanía y derechos culturales

Estela Rodríguez. Investigadora en temas de arte, género y cultura

Sociedades multiculturales e imaginarios colectivos

“Ponte en su piel” forma parte de una campaña de sensibilización lanzada por el Ayuntamiento de Tarragona en 2006 y que nos sitúa en muchos de los elementos de debate que iniciamos durante las jornadas El Museu i l'Educació per a la Diversitat Cultural des de les Arts. A primera vista, nos habla de la denominada *nueva inmigración*, la que proviene de los países extracomunitarios que ha llegado a Cataluña durante las últimas décadas y que ahora habita nuestras ciudades conformando nuevas realidades y poniendo de relieve nuevos retos y necesidades para las sociedades del principio del siglo XXI (PAJARES, 2005; GARCÍA Y BARAÑANO, 2003).

Pero también nos habla de nuestras inquietudes y obsesiones, de nuestros miedos y nuestra mirada hacia *los otros*. Las sociedades occidentales han compuesto su imaginario colectivo a través de la recuperación de los objetos y tradiciones que mejor les definen (ANDERSON, 1993). Desde el nacimiento de los estados-nación, en la época colonial y postcolonial, pasando por el actual período de la globalización, los iconos y símbolos que forman parte de esta comunidad han sido extraídos de sus localizaciones originales y llevados a aquellos grandes almacenes de sentido que

son los museos. El museo, discípulo de la época del nacimiento de los nacionalismos, define claramente a través de la selección de estos artefactos culturales quién pertenece a una comunidad y quién no. Quiénes somos *nosotros* y quiénes son los *otros*.

El mito de la definición de Europa “blanqueó” su pasado, borrando todo tipo de certificación de la diversidad cultural que durante siglos habitó esta zona geográfica (SHOHAT Y STAM, 1994). Desde el siglo XVI, con el Renacimiento (MIGNOLO, 2003), la invención de un pasado común comportó destacar el origen grecolatino desnudo de cualquier tipo de relación con otras culturas, religiones o colores de piel. El mármol blanco de las esculturas romanas que muchos labradores encontraban cuando cultivaban sus tierras se convirtió en el *color deseado*, en el símbolo de una Europa que anulaba toda presencia de la diferencia cultural y religiosa. Dentro de esta voluntad de definición, la gama cromática de *los otros* y sus objetos cotidianos pasaban a formar parte, primero, de los botines de guerra de las aristocracias dominantes y, después, de los llamados *museos etnológicos* (CHAHAKRABARTY, 2000).

Ahora tenemos la diversidad en las calles y no tan sólo en nuestros museos. Cuando paseamos por nuestras ciudades, otros rasgos,

colores y ropas sacuden nuestra mirada (BARKAN Y DENISE, 1998): la de los extranjeros extracomunitarios, los que es quedan fuera de la *Europa soñada* y que no disfrutan de los derechos de ciudadanía que se otorgan a los habitantes de la Unión Europea. Como subrayamos en otros estudios, la definición de la identidad europea ha sido vinculada a la idea de una clara homogeneización cultural, pero a pesar de esto, y de acuerdo con la filósofa Rosi Braidotti,¹ “este mito sigue siendo crucial para la leyenda del nacionalismo europeo”. Según esta autora, la causa de que el proyecto de unificación de Europa haya tardado 50 años en poner en la agenda europea las cuestiones relacionadas con la cultura y la educación, más allá de los temas económicos y militares, es la complejidad de la definición de estos conceptos para cada uno de los países europeos. Varias identidades (o *figuraciones*, como lo llama Braidotti), “se quedan fuera de esta Europa: el emigrante, el exiliado, el refugiado o el que busca asilo, el extranjero ilegal, los sin techo y los desarraigados, la doméstica interna de Filipinas que ha reemplazado a la figura más familiar de la chica canguro o el *au pair*...”.

Estos inmigrantes, que viven con nosotros desde hace décadas, reciben una escasa atención por parte de los medios de comunicación, que a menudo les relacionan con situaciones de criminalidad, subdesarrollo y subalternidad, reforzando estos imaginarios culturales

que afectan negativamente a la percepción que tenemos de las otras culturas (RODRÍGUEZ, 2005). Este hecho no se da con las culturas globales euroamericanas, como las industrias de Hollywood, las modas y productos de consumo, la música o las formas de comer rápidas y grasientas hamburguesas. Son productos culturales y de consumo que se han globalizado hasta el punto de que es difícil saber en qué país estamos de vacaciones y agudizan el complicado trabajo de saber qué fotografía tomar, para después enseñarla a nuestros amigos una vez hecho nuestro viaje. El antropólogo argentino residente en México Néstor García Canclini hace una atenta revisión de estas nuevas cartografías en su obra *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad* (GARCÍA CANCLINI, 2004: 161), y remarca que “las identidades de los sujetos se forman ahora en procesos interétnicos e internacionales, entre flujos producidos por las tecnologías y las corporaciones multinacionales; intercambios financieros globalizados, repertorios de imágenes e información creados para ser distribuidos por todo el planeta por las industrias culturales. Hoy imaginamos lo que significa ser sujetos no tan sólo desde la cultura en la que nacimos, sino desde una enorme variedad de repertorios simbólicos y modelos de comportamiento que podemos cruzar y combinar”.

El eslogan del cartel publicitario que recibía a los paseantes de la rambla Nova de Tarragona² nos aconsejaba

“que el color que deseas para tu piel no se convierta en su cruz” y nos ponía de manifiesto una nueva realidad que iba más allá de los cánones de belleza. Ahora queremos tener pieles bronceadas en las playas de la Costa Dorada; ya no hacen falta los sombreros y pamelas que antes llevaban las mujeres de la aristocracia y la burguesía. A pesar de esto, la piel dorada de la chica musulmana (y el icono de su adscripción religiosa, el *hijab*) es vista como representación de su diferencia cultural y sirve de motivo de rechazo para los discursos basados en la xenofobia y el racismo cultural (MARTÍN MUÑOZ, 2005).

La presencia de la inmigración extracomunitaria, y especialmente de las comunidades musulmanas, nos pone de manifiesto esta anulación simbólica que todavía pervive en nuestro imaginario colectivo, tanto si provenimos de una cultura religiosa como si nos definimos como laicos o agnósticos. Nos provoca redefinir nuestra historiografía y tener que mirar a *los otros* para conocernos a *nosotros mismos*.³ Como apunta Canclini (GARCÍA CANCLINI, 2004: 101), “en tiempos de globalización, el objeto de estudio más revelador, más cuestionador de las pseudocertezas etnocéntricas o disciplinarias es la interculturalidad. El científico social, mediante la investigación empírica de relaciones interculturales y la crítica autoreflexiva de las fortalezas disciplinarias, intenta ahora pensar desde el exilio. Estudiar la cultura requiere, entonces, convertirse en un especialista de las intersecciones”.

Diálogo intercultural y expresiones artísticas. Cambios en los discursos visuales y las políticas culturales hacia la ciudadanía cultural

Como reflejo de esta situación, y procurando buscar nuevas actitudes y retos, este 2008 es el año dedicado por la UNESCO a la defensa de la diversidad cultural y a la promoción del diálogo intercultural. Durante este año se pondrá de relieve la necesidad de llevar a la práctica la esperada *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*, aprobada en París el 20 de octubre de 2005 y que entró en vigor el 18 de marzo de 2007. Tal y como relata la página web de la organización, “el principal objetivo de la convención consiste en crear un mundo cada vez más interconectado, un entorno que permita a todas las expresiones culturales manifestarse en su riqueza creativa, renovarse mediante el intercambio y la cooperación, y ser accesible a todos en beneficio de toda la humanidad”.⁴

Este mundo interconectado de principios de siglo es también un mundo *desconcertado*. La globalización económica y cultural lleva a dirigirse a nuevos retos en los que se haga visible la fragilidad de algunas sociedades ante la rapidez de las comunicaciones. Uno de los estudios más clarificadores a la hora de tratar estos temas es la obra del comunicólogo Armand Mattelart *Diversidad cultural y mundialización*. Apunta la dificultad

de hacer definiciones en tiempos de globalización, sobre todo con los discursos relativos a los problemas culturales, en que se pisa un terreno de palabras *inestables* (MATTELART, 2006: 93). Armand Mattelart nos recuerda que esta convención es fruto de un largo proceso que empezó en 1982 con la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales celebrada en México, donde se dibujaron las bases del principio de una política cultural basada en el reconocimiento de la diversidad, “una política que, al proponerse como objetivo el incremento de las facultades creadoras, tanto individuales como colectivas, no se limita únicamente al ámbito de las artes, sino que se extiende a otras formas de invención [...]. No obstante, tendrán que transcurrir unos veinte años hasta que una nueva configuración de actores intente convertir este principio abstracto en un instrumento jurídico capaz de sustraer las «expresiones culturales» de la regla única de la mercadería”.

Las reglas económicas y las culturales tienen diferente ritmo. El ritmo de las expresiones artísticas y culturales de las minorías, que no suelen estar incluidas dentro de las formas de producción y reproducción cultural hegemónicas, es un ritmo que se siente fuera de estos circuitos culturales, y crea otros. Esto nos describe Joost Smiers en el excelente estudio *Un mundo sin copyright. Artes y medios en la globalización* (SMIERS, 2006: 257), en el que nos habla de que la democracia prospera

cuando los puntos de vista de las minorías también tienen un papel preponderante en la vida social y cultural, incluida toda la gama de expresiones culturales: “muchas expresiones artísticas no se tienen en cuenta en los debates públicos sobre los gustos, el lenguaje, el diseño, los géneros musicales, el teatro, la estructura narrativa de las películas o los programas de televisión. Y esto representa una pérdida para la democracia”.

Este 2008, Año Europeo del Diálogo Intercultural, se proclama con la finalidad de llamar la atención sobre la necesidad de que el diálogo entre culturas sea considerado una prioridad en una Europa ante los retos de mundialización, y se busque la participación conjunta de los poderes públicos y la sociedad civil. Procurando adaptar esta realidad al ámbito estatal, se creó el Real Decreto 367/2007, de 16 de marzo de 2007, en el que se inventa y regula la Comisión Nacional para el Fomento y Promoción del Diálogo Intercultural con la intención de reflejar “la diversidad cultural derivada de las sucesivas ampliaciones de la Unión Europea, de la movilidad resultante del mercado único, de los flujos migratorios, de los intercambios con el resto del mundo; es hoy una realidad de nuestras sociedades que requieren una toma de decisiones adecuadas a Europa y España. Tratándose la cultura de un factor de integración social y de desarrollo de la identidad ciudadana, promover y facilitar el diálogo intercultural, como

prioridad declarada, contribuye a la cohesión social, a la aceptación de identidades culturales y de creencias diferentes dentro de la ciudadanía europea. Desde esta perspectiva, el diálogo intercultural se presenta como un factor de crecimiento y de calidad de vida, y tenemos que invitar a los ciudadanos europeos y a todos los que viven en la Unión Europea a tomar parte de la gestión de esta diversidad cultural".⁵

Siguiendo con esta idea, muchos otros autores nos avisan del papel cada vez más importante del concepto de *cultura* y de la necesaria confluencia con el de la *diversidad*. El sociólogo francés Alain Touraine nos subraya que este principio de siglo está definido por el surgimiento de lo que él llama el nuevo *paradigma cultural* (TOURAINÉ, 2006). Otras aproximaciones, como la del antropólogo indio residente en EEUU Arjun Appadurai, nos apuntan que estos nuevos retos necesitan unos cambios de percepción profundos que permitan un pluralismo cultural que sea sostenible en el tiempo, que sea dinámico y sin límites prefijados (APPADURAI Y STENOUE, 2000: 111-123): "El término diversidad cultural habla de la coexistencia de grupos con el color de identidades culturales diferentes. Esta coexistencia debe tener suficiente longevidad, seguridad y sostenibilidad para permitir que las identidades en cuestión se produzcan. Para que una identidad cultural sea algo más que un eslogan tiene que evolucionar en el tiempo de forma creativa y, como las relaciones

entre los grupos están siempre evolucionando, el reto consiste en cómo guiar esta evolución de una manera creativa y sostenible".

Estas palabras nos avanzan unos debates que cada vez van cogiendo más terreno. En los últimos años resurgen y se vigorizan conceptos como los *derechos culturales* y la *ciudadanía cultural*. Desde esta perspectiva, el *derecho cultural* se define también como "el derecho a formar parte de la vida cultural de una ciudad".⁶ Arjun Appadurai nos anima a recuperar este concepto por la radicalidad de su sentido (APPADURAI Y STENOUE, 2000: 111-123): "La propia idea de los *derechos culturales* representa una radicalización de la teoría social liberal y va significativamente más allá de las ideas de tolerancia y reconocimiento. Reconoce que el derecho a la cultura en la vida cotidiana es fundamentalmente político y requiere un grado significativo de autonomía: legal, jurídica y espacial. Impone al estado una obligación de proporcionar espacios para la expresión cultural. En su forma más radical, esta concepción derivaría en la de *ciudadanía cultural*, que exige en realidad el reparto voluntario del poder del estado en cuanto a ley, lengua y territorio".

Dar autonomía a las expresiones culturales y artísticas de las comunidades inmigradas y las minorías étnicas del estado comportaría el gran cambio copernicano de este principio de siglo: la creación de una *ciudadanía cultural*. Según este autor,

esto provocaría que las minorías culturales y el estado estuviesen situados en un espacio político común, en el que la ciudadanía se resignificara con el concepto de la diferencia. También lo recoge la revista *Eurozine*⁷ en su web: "El concepto de ciudadanía cultural responde a este desarrollo de la centralidad de la producción y el consumo cultural como necesaria para disfrutar de los derechos de ciudadanía. Ciudadanía cultural no es, pues, asimilable al concepto de nacionalidad, asimilación o tolerancia, sino que tiene más que ver con nociones de reconocimiento y apoderamiento. El concepto es un instrumento vital para repensar la identidad y la diferencia y, más específicamente, para conceptualizar una Europa en la que la atención a los derechos políticos y sociales incluya el total reconocimiento de los grupos minoritarios y la diversidad cultural".

Esta *nueva Europa* no sólo reconocería la diversidad cultural que hay en sus estados (la diversidad interna y la originaria de la inmigración), sino que promovería un acercamiento y diálogo con los países de su entorno, especialmente los del Mediterráneo. Un clima de debate que hace más de una década que intenta mantenerse en Cataluña, desde que en 1995 se firmó en la capital catalana el llamado Procés Barcelona, dedicado a desarrollar diferentes discursos internacionales sobre estas nuevas actitudes ante el fenómeno de la inmigración y la globalización cultural. Un reflejo de este impulso es el nacimiento

de la Fundación Euromediterránea Anna Lindh para el Diálogo entre las Culturas, y con sede en Alejandría (Egipto). En palabras de Gianluca Solera,⁸ director de programas de la fundación y excoordinador del Grupo de los Verdes / ALE del Parlamento Europeo:

“La cultura cada vez más está siendo vista como un recurso para el diálogo. Los derechos culturales son una parte fundamental de los derechos humanos y es importante señalar que la diversidad cultural debe ser defendida, protegida y valorada como un recurso y no como un obstáculo al bienestar social y al desarrollo. Cuando se habla de integración, siempre es para señalar que algo debe integrarse en otra cosa, y generar así un mecanismo de subalternidad en el que algo más pequeño entra a formar parte de algo más grande y al final llega a convertirse en una simple asimilación. No hay que trabajar con la obsesión de la integración.”

La cultura, desde este punto de vista, llega a ser una excelente herramienta para el desarrollo humano, social y económico de una región, con lo que se trabaja la incidencia de la cultura en unos procesos de desarrollo que incluyan las políticas de género, de respecto medioambiental y sostenibilidad. También alertaba este analista que le preocupaba que siempre se hablase de integración o de asimilación, ya que muy a menudo se utilizaba la cultura como un instrumento para la integración y esto podía llegar a ser

peligroso. Añadía un dato que es muy interesante para nuestros debates, que la cuestión de la integración de los inmigrantes tenía que ser de nivel socioeconómico y no cultural. El trabajador inmigrado debía tener derechos laborales y sociales igualitarios al resto de la sociedad autóctona, pero esto no quería decir que tuviese que perder su individualidad y diferencia cultural.

“Es decir, si un inmigrante participa del sistema productivo de Francia o de España, debe tener los mismos derechos, independientemente de la cultura que exprese. Esto no significa que la cuestión de la diversidad cultural no tenga que ser valorada. Me gusta insistir en este punto, en el tema de que tenemos que diferenciar entre las cuestiones socioeconómicas y las relativas a los derechos culturales. Es necesario no mezclar las dos aproximaciones para que los debates sobre la diversidad cultural sean vistos como un recurso y no como un obstáculo.”

Este obstáculo quiere convertirse en un recurso en este principio de siglo, interesado por las fragmentaciones, las rendijas y las sensaciones efímeras, interesado por el patrimonio material y por el inmaterial, por lo que es fugaz y frágil, y que hay que conservar y proteger. Como si de un recurso de la naturaleza se tratara, el *ecosistema cultural* necesita de atención y lugares de expresión. De acuerdo con Smiers (SMIERS, 2006: 17), la diversidad cultural y la biodiversidad serán dos grandes movimientos sociales del siglo XXI, ya

que “la globalización económica del mundo contemporáneo no garantiza la persistencia del legado cultural del que somos herederos”. Este delicado equilibrio del ecosistema cultural necesita un movimiento en el que la cultura tome conciencia de su precariedad ante las leyes económicas y de consumo, unas redes que operarán obligatoriamente aliadas a nivel global, regional y local.

Las ciudades educadoras. Rompiendo los muros de las políticas educativas y las agendas culturales

Dentro de este contexto internacional que acabamos de describir, las ciudades toman una renovada importancia en muchos de los discursos culturales y educativos (MASCARELL, 2005). Cogen un nuevo papel en las nacientes sociedades en plena crisis de los estados-nación hegemónicos, una sociedad voluble, permeable y cambiante (o, como dice Bauman, *líquida*) dibujada por las nuevas transformaciones sociales y tecnológicas ante el reto de la globalización (BAUMAN, 1999). García Canclini nos habla también de los lugares y las identidades que cambian rápidamente en tiempos de mundialización (GARCÍA CANCLINI, 2005: 25).

“¿Qué es un lugar en la mundialización? ¿Quién habla y desde dónde? ¿Qué significan estos desacuerdos entre juegos y actores, triunfos militares y fracasos político-culturales, difusión

mundial y proyectos creativos? La fascinación de estar en todos los lugares y el desasosiego de no estar con seguridad en ninguno, de ser muchos y nadie, cambian el debate sobre la posibilidad de ser sujetos.”

Un ejemplo de este nuevo papel de las políticas municipales sería el nacimiento de la Agenda 21 de la Cultura, promovida por el Ayuntamiento de Barcelona dentro del Fòrum Universal de les Cultures de 2004, y aprobada el 8 de mayo con la celebración del IV Fòrum d’Autoritats Locals. La intención de este documento era el trabajo común de las ciudades y gobiernos locales de todo el mundo comprometidos con los derechos humanos, la diversidad cultural, la sostenibilidad, la democracia participativa y la generación de condiciones para la paz y quería ser el primer documento con vocación mundial que apostaba por establecer las bases de un compromiso de las ciudades y los gobiernos locales para el desarrollo cultural. Para lograr este hecho, propusieron que cada 21 de mayo se celebrase el Día Mundial de la Diversidad Cultural. Tal y como subraya el web de la entidad:⁹

“En todo el mundo se constata que muchos problemas y muchas dificultades de las ciudades tienen que ver con la relación entre cultura y desarrollo humano: los derechos lingüísticos y culturales de las (llamadas) minorías, la lucha contra la pobreza, las migraciones...

En este contexto, muchas de las soluciones pasan por dar a la política cultural una mayor centralidad en el gobierno local [...]. Los conceptos que pertenecen al mundo de las políticas culturales, como memoria, creatividad, ritualidad o diversidad, son esenciales, hoy más que nunca, para articular unas políticas locales al servicio de la democracia y de una ciudadanía más libre.”

Haciéndonos eco de estos debates, preguntamos a Gianluca Solera qué opinión tenía de que la Ciudad Condal fuese la sede del llamado Procés de Barcelona de 1995 y del Fòrum 2004, y señaló que las ciudades tienen que tomar el relieve a los estados-nación para desarrollar los derechos individuales y colectivos en contextos multiculturales. A pesar de todo, nos anima a ir más allá del discurso políticamente correcto cuando nos afirma:

“Espero mucho del papel de las ciudades y de las autonomías locales, que creo que cada vez serán más importantes, porque en el caso de que se paralizase el proceso intergubernamental, las ciudades tendrían que liderar este proceso y en esto Barcelona tiene una responsabilidad muy grande. Las ciudades podrían ofrecer recursos para que estos procesos no se pararan y fomentar así una cooperación descentralizada que conciba de manera estratégica un espacio multilateral. No obstante, Barcelona deberá actuar a partir de ahora de forma que sea merecedora de este título. Deseo sinceramente

que la ciudad siga impulsando este diálogo, a pesar de los escasos resultados de esta cimera.”

Esta importancia de las autonomías locales también tiene su reconocimiento en el ámbito de la educación, transformando por completo la mirada hacia las maneras de transmitir conocimiento en un mundo global. La red de municipios de la Diputació de Barcelona dedicó su último simposio de política educativa local a reafirmar este papel de las ciudades en todas las vertientes de los peldaños del conocimiento. Ciutat.edu: Nous Reptes, Nous Compromisos, celebrado en octubre de 2006, quería centrarse en evaluar la adaptación de los modelos educativos a los cambios sociales, y adecuar los servicios a las necesidades y realidades emergentes, entre las que están el cuidado y la visualización de la diversidad cultural. Para lograr este objetivo se pone de relieve la importancia de los gobiernos locales, ya que:

“Los municipios son uno de los principales activos de la política educativa, porque es en el territorio donde todos los agentes educativos entran en contacto y donde toma su valor la proximidad [...]. Partimos de la firme consideración de que el territorio es un agente educativo que, bien tramado con el sistema escolar, difumina las fronteras entre la educación formal y la no formal, potenciando sus capacidades. En este sentido, el

entorno debe facilitar estrategias y dotarse de recursos para el ejercicio de su función educadora teniendo en cuenta, además, que el espacio comunitario es uno de los elementos que más ayuda a definir la propia identidad.”¹⁰

A partir de ahora, la escuela y la ciudad tienen que ser permeables, tienen que cooperar en los procesos cognitivos del alumnado desde el principio, entendiendo que la actual sociedad del conocimiento nos dibuja un mundo cada vez más interconectado, donde los referentes culturales y comunitarios adquieren más fuerza.¹¹ Algún poniente como el politólogo Jordi Sánchez ya nos avanzaba unos apuntes del informe de la Fundació Bofill, cuando avisaba de las causas del fracaso escolar anunciado a finales de este 2007 por el Informe PISA y por la propia Fundació Bofill. Apuntaba la importancia de visualizar la educación no formal,

“que no es sólo la educación en el ocio. Tiene que ver también con la conciliación de la vida laboral y familiar, reforzando el vínculo social con el barrio, que puede ser un espacio fantástico de socialización para los recién llegados, no tan rígido como la escuela. Hay que cambiar la percepción que tenemos de la llegada de los hijos de los inmigrantes en nuestras escuelas, que está vista solamente como un problema. Tan sólo es cierto que la inmigración nos pone en evidencia todas nuestras debilidades del sistema: la baja

formación del profesorado en temas interculturales, las escasas políticas sociales (como las becas), la insuficiente atención al tema de la adscripción de centro que provoca una aglomeración de los niños hijos de inmigrantes en las escuelas públicas, etc.”

La relación entre la escuela y la familia toma un nuevo relieve, dentro de estas atenciones a la cohesión social y a la interrelación entre la escuela y el entorno, entre la educación dentro de un territorio determinado, que ya no es un territorio físico, sino simbólico, ampliado a las conexiones globales de los nuevos medios de comunicación como Internet o la televisión. Tal y como nos decía el sociólogo Mariano Fernández Enguita, “la ciudad entra dentro de la escuela, en sentido físico y metafórico, al igual que antes la escuela dejaba en un segundo término a la familia. Es necesario que los centros contemplen su entorno no como un paisaje ni como una fuente de problemas, sino como una fuente de recursos”.¹² Las escuelas rompen sus muros al reconocer que no son la única forma con la que el alumnado toma conciencia de su identidad. Los antiguos muros de la escuela se pintan ahora de nuevos grafitis que nos hablan de la importancia de la cultura juvenil y urbana, y que reclaman su espacio de construcción de identidades conformados de manera múltiple, con un abanico amplísimo de recursos simbólicos, visuales y virtuales.

Aulas y museos ante el reto de la diversidad cultural. La educación artística intercultural

Con estas aproximaciones, adquieren más fuerza los últimos estudios sobre el arte y la cultura visual y su acercamiento al terreno educativo (FREEDMAN, 2006; BREA, 2005). Unas nuevas concepciones que revisan las separaciones entre lo que se llamó *alta cultura* y *baja cultura* y que rompen las disciplinas de *conocimiento/enseñanza* para dar valor de crítica y cuestionamiento social a la actitud del alumnado, que tan sólo era considerado consumidor pasivo de estas nuevas informaciones, provenientes de la cultura musical, Internet, los dibujos manga o la publicidad. En este sentido, es muy importante el renovado interés por las llamadas *culturas juveniles*, en las que las subjetividades de los jóvenes se ponen de manifiesto a través de rituales de comportamiento, formas de vestir o culturas visuales y musicales, que rompen los muros de la escuela e imponen nuevos modelos a los currículums educativos. Estas culturas se manifiestan de manera rápida y cambiante, pues hibridaciones de las identidades culturales son siempre imperceptibles, o, tal y como dice Appadurai (APPADURAI Y STENOUE, 2000: 111-123), “en una época en la que los grupos culturales pueden cambiar los estilos, cuando llegan súbitamente grupos nuevos y desaparecen de forma impredecible, cuando la

juventud revisa sus identidades con velocidad vertiginosa, cuando las identidades culturales pueden cambiar o realinearse, tanto de forma externa como interna [...], el diseño del pluralismo cultural debe estar estrictamente dirigido al presente. Esto requerirá que la imaginación de la gente corriente sea ágil y, por lo tanto, abierta a los nuevos regímenes de diversidad”.

Llegados a este punto, consideraremos algunos elementos de discusión sobre cómo entender la educación artística a partir del prisma de la diversidad cultural. Tal y como hemos visto hasta ahora, los actuales flujos migratorios se aprecian de forma cotidiana en el número de alumnos hijos de inmigrantes, que diversifican actualmente la pluralidad de culturas en las aulas. Para acercarse al fenómeno de la educación intercultural, se han consultado los materiales que, en los últimos quince años, ha desarrollado la comunidad educativa en España.¹³ Autores (CARBONELL, 2004; BESALÚ, 2004), colectivos y grupos de investigación como el Colectivo IOE (IOE, 2007) el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada (BARRAGÁN, 2002) o la Fundació Bofill con el Programa Calidoscopi (ESSOMBA, 1999) han intentado dar respuesta desde principios de los años noventa a que las aulas reflejan la sociedad multicultural en la que estamos viviendo. A pesar de todo, son pocas las aproximaciones que

analizan en España la educación artística intercultural, y por eso nos ha parecido interesante abordar mínimamente en este capítulo esta herramienta de aprendizaje y comunicación a través del pensamiento de algunos autores internacionales y nacionales.¹⁴

La metodología empleada para este fin ha sido de mucha importancia, pues la perspectiva transdisciplinaria nos pone frente a la necesidad de incorporar un análisis transcultural y miradas mestizas, como mestiza e híbrida es la sociedad actual, definida por la diversidad cultural, también en el ámbito de la cultura y las artes.¹⁵ La pedagoga americana Kerry Freedman (FREEDMAN, 2006: 19-20) nos recuerda el papel cada vez más importante que está teniendo la educación artística, ya que

“una educación artística insuficiente es preocupante no sólo porque el arte visual ha sido importante históricamente, o porque el arte visual sea relevante como forma de expresión humana, sino porque gran parte de la cultura contemporánea se ha hecho visual. La cultura mundial se desplaza con rapidez desde la comunicación basada en el texto hacia la saturación de imágenes. Vemos cultura visual en la televisión, en los museos, en las revistas, en los cines, en los anuncios, en los ordenadores, en los centros comerciales, y la evidencia de su influencia es abrumadora. Como resultado, aprender sobre las complejidades de la cultura visual necesita de

cambios en las concepciones del arte y la educación.”

Otra de las obras de obligada referencia es el libro de Chalmers, recientemente traducido al castellano, *Arte, educación y diversidad cultural* (CHALMERS, 2003). Algunas de sus aproximaciones nos serán muy útiles para nuestra investigación, para centrarnos en los aspectos *transculturales*, es decir, en los que aproximarán a los alumnos autóctonos y a los hijos de la inmigración extracomunitaria. Este autor nos habla de que la educación artística¹⁶ puede ser una herramienta de construcción social, que ayuda en concreto a corregir formas subliminales de racismo y prejuicios. Esto necesita de un cambio radical en las formas de conocimiento, pues lograr los objetivos sociales es más probable si previamente el sistema educativo ha ofrecido una formación básica en valores transculturales. Uno de sus consejos más importantes es que los estudiantes tendrían que ver sus experiencias culturales reflejadas en su currículum y poder desarrollar las habilidades necesarias para mejorar su comprensión transcultural; por esta razón, la atención dedicada no puede ser únicamente para los alumnos con padres inmigrantes, tiene que ofrecerse a todos los estudiantes. Esta visión transcultural no puede lograrse añadiendo algunas lecciones o unidades informativas a los actuales currículums escolares; el cambio debe ser global y producirse

en varios niveles, incorporando revisiones de aspectos tan variados como las políticas educativas, la organización del currículum, la contratación del personal, la selección de los textos y materiales de estudio, la evaluación y el desarrollo profesional. El aprendizaje, además de adaptarse a los estilos de los estudiantes individuales, tendría que apoyarse sobre la curiosidad de los alumnos, promocionando procesos de investigación, y centrarse en torno a contenidos sugerentes. Como señalan otros autores como Walker y Chaplin (WALKER Y CHAPLIN, 2002: 31),

“los profesores europeos cada vez son más conscientes de la desviación predominantemente centroeuropea de la enseñanza que proporcionan [...], y la mejor línea de acción que se podría tomar por parte de una institución educativa sería, probablemente, plantear abiertamente estos conflictos, discutir y debatirlos, e implicar a los estudiantes en la búsqueda de respuestas a estas preguntas.”

Estos textos nos dan algunas claves interpretativas y nos animan a hacer cambios significativos que adopten otras formas de mirar, actuar, pensar, escribir o pintar el mundo. Haciéndose eco de estas aproximaciones a los currículums educativos de España, el profesor de la Facultat de Belles Arts de la UB Fernando Hernández (HERNÁNDEZ, 2003: 150) habla de la diversidad de los alumnos de hoy, que

“son el resultado de entornos socioculturales concretos y de épocas históricas que encarnan un determinado tipo de valores. Acceden a la escuela con una identidad, una biografía en construcción, basada en sus experiencias de género, etnia y clase social y con una serie de nociones sobre la autoridad y el saber. Llevan con ellos no sólo conocimientos, sino construcciones de la sociedad y de sí mismos, basadas en sus experiencias socioculturales anteriores.”

La aproximación a la diversidad cultural y a las diferentes cosmologías de las culturas que conforman la inmigración extracomunitaria hoy presentes en nuestras aulas nos hablan de la necesaria inclusión de estas prácticas como herramienta de comunicación intercultural entre el alumnado inmigrante y el alumnado autóctono. El pedagogo vasco Imanol Agirre lo recoge en su obra *Teorías y prácticas en Educación Artística* (AGIRRE, 2005: 293):

“los nuevos tiempos se caracterizan por una tendencia creciente al culto y el respeto a la diferencia, que no debe constituir un obstáculo para las relaciones humanas. Sobre todo en educación, la atención a la diversidad (sea cultural, social o biológica) configura uno de los principios de la educación políticamente correcta y democrática. Efectivamente, ya nadie pone en duda que la humanidad, lejos de ser un todo homogéneo, es un amplio mosaico de *ethos* y cosmovisiones,

una pluralidad de maneras de ver el mundo que corresponde a una gran variedad de modelos de configuración social, de sistemas de valores, de hábitos y costumbres y de producciones culturales.”

Dentro del prisma de la responsabilidad de la educación no formal ante la diversidad cultural, los museos también se preguntan sobre sus colecciones y sobre qué versión de la historia transmiten a través de los talleres educativos de los que ahora también disfrutaban alumnos de otros legados y tradiciones culturales (CALAF, 2007). Este es, como hemos visto, un debate que poco a poco adquiere más importancia a nivel local, nacional e internacional. Es de referencia el número de la revista *Museum International*, que edita la UNESCO, dedicado al legado de los migrantes y su patrimonio cultural,¹⁷ en el que se habla del nacimiento de nuevos museos de la inmigración y la actual atención dedicada a los procesos migratorios, antropológicamente e históricamente, pero también de la falta de reflejo de los resultados materiales y de patrimonio. Introduce el debate sobre la necesidad de deconstruir las percepciones negativas sobre el rol de los migrantes en las sociedades contemporáneas y de implementar políticas culturales y educativas que constantemente interactúen con la sociedad para dibujar una visión no estereotipada de sus recursos culturales y así definir y reclamar la ruta de una historia común al mundo actual.

Sus páginas nos puntualizan también que esta atención al patrimonio cultural de los inmigrantes nos demostrará el rol específico de la cultura en los procesos de desarrollo, tema clave en el trabajo de la organización en las últimas décadas. La última intención sería rehacer un patrimonio cultural renovado en el que se incluyan las prácticas artísticas de las comunidades inmigradas para dar pie a que se conviertan en referentes culturales para toda la sociedad. En palabras de Appadurai, aquí se encuentra la clave entre el arte y el pluralismo sostenible, entre la diversidad cultural y la educación artística intercultural, en la capacidad de estimular la forma de imaginar otros mundos posibles, unos mundos abiertos a incorporar unos patrimonios culturales variados y sostenibles (APPADURAI Y STENO, 2000: 111-123):

“Para preparar la gente a reconocer, apreciar, criticar y celebrar estas formas culturales emergentes, ninguna práctica puede ser mejor que hacer y ver arte, de todo tipo, en todos los contextos y con la participación de todos. Porque el arte, a través de todas las formas que ofrece la imaginación, es un archivo de formas posibles, y el pluralismo sostenible nos exige que estemos abiertos a los nuevos proyectos culturales sin saber anticipadamente qué aspectos tendrán y qué sentimientos provocarán. No es necesario decir que el arte es una parte de la infraestructura

de la imaginación. La llama de la inventiva, a la que hay que estimular, es aplicable también a nuevos proyectos y posibilidades en los campos de la ciencia, la religión, la política y la educación. En este sentido, el arte es un punto de entrada a una dinámica más amplia de la inventiva en la estructura social, que abarca la infraestructura de la imaginación en su totalidad.”

Los procesos de creación en el exilio o en la diáspora se presentan desde el principio con una serie de dificultades y valores de diferente carácter que cuando se situaba el artista en su país de origen. El viaje, el tránsito, carga nuevas formas de expresión y necesita de nuevos impulsos. Nuevas obras con nuevos lenguajes, para espacios con diferente público. Nuevos contextos y nuevos pretextos para la creación artística, para los productores y actores, y para los espectadores de estas obras. La creación artística no se para ante estos condicionamientos y éste es el objetivo básico que he desarrollado en la investigación de mi tesis doctoral llamada “Hijas de la diáspora: mujeres artistas de otras culturas en ciudades interculturales (San Francisco, México DF y Barcelona)”.¹⁸ Procurando visualizar la obra de las mujeres artistas inmigradas que viven en estas ciudades (y que se expresan en diferentes medios, como la danza, el teatro, la pintura, la escultura, la cerámica o el audiovisual), he organizado diferentes muestras

y colaborado con exposiciones y actividades que reflejaran el papel de las mujeres como agentes de construcción de nuevas identidades. He querido profundizar más sobre esta temática con el trabajo de campo desarrollado en los últimos años (2000-2007), donde he intentado poner de relieve la falta de oportunidades que tienen las trabajadoras inmigradas en Cataluña y, especialmente, las trabajadoras culturales.¹⁹ Mi interés se centró desde el principio sobre qué condiciones socioeconómicas estaban afectando y alterando sus producciones artísticas, ya que las inmigradas entrevistadas eran profesionales de la cultura en sus países de origen, pero, una vez aquí, su vida estaba sometida a las condiciones de las leyes de extranjería, que las obligaba a trabajar en el sector servicios (doméstico, restauración). Muchas tenían títulos académicos que aquí eran papel mojado, sufrían discriminaciones en el acceso a una vivienda digna (ARAYA Y RODRÍGUEZ, 2003), lo que complicaba más la posibilidad de tener un taller de arte, y quedaban excluidas de las políticas culturales de la ciudad, que sólo les daba un espacio en muestras de *folklore multicultural*, coloreando las fiestas de la diversidad y los foros culturales que han adornado la capital catalana en los últimos tiempos. A pesar de esto, con esta investigación vi que, lejos de quedarse en el victimismo, las artistas inmigradas reclamaban

su voz a través de numerosos acontecimientos autogestionados.

Fruto de este esfuerzo de visualización y del contexto histórico que estamos describiendo, se abrieron en los últimos años pequeñas rendijas a la introducción de las producciones culturales de las comunidades inmigradas. Un excelente ejemplo lo tenemos en el mundo de las artes escénicas: actores y actrices inmigrantes y autóctonos participaron en el Festival Noves Veus de Barcelona y en los Encuentros de Mujeres en Escena celebrados en Barcelona entre 2001 y 2004, los cuales se presentaron como un escenario de intercambio cultural de primer orden, en el que se configuraban como interlocutores de una nueva construcción identitaria, transformadora de actitudes excluyentes y discriminatorias (RODRÍGUEZ, 2004 y 2007).

Durante este período, se despertó un interés por la obra de las artistas incluidas en la tesis doctoral, como la invitación que recibí de la guineana Remei Sipi y la uruguaya Mariel Araya para incluir estas artistas en el montaje de la exposición que estaban preparando con el Museu d'Història de la Immigració de Catalunya y el Museu de l'Hospitalet, sobre el asociacionismo de las mujeres inmigradas.²⁰ Buscando un título para la muestra, estuvimos de acuerdo que "Viajando vidas, creando mundos: la experiencia y la obra de las mujeres inmigradas en

Cataluña" hablaba de la agencia de estas mujeres y la entidad de sus experiencias. La muestra contó con el apoyo del Servei de Polítiques de Diversitat i Ciutadania y de la Oficina de Patrimoni Cultural de la Diputació de Barcelona, y se reflejaba una necesaria transversalidad entre el área de Igualdad y Ciudadanía y el área Cultural. Itineró por varios museos de la Xarxa de Museus Locals de la zona metropolitana de Barcelona como Sant Adrià de Besòs, L'Hospitalet de Llobregat, Sabadell, Vic, Mataró, Cornellà, durante 2006 y 2007.²¹

La necesidad de disfrutar de un espacio de exposición de grandes dimensiones, donde algunas de las artistas pudiesen mostrar sus obras más elaboradas, me hizo contactarlas con otras ciudades de la geografía catalana. La Fundació Ser.Gi, fundación sociocultural gerundense con más de 15 años de experiencia en el ámbito de la mediación y la pedagogía intercultural, me invitó a utilizar el Centre Cultural de la Mercè de Girona coincidiendo con la Setmana Intercultural que ellos organizan,²² que tuvo así una interesante repercusión por parte del público y de los medios de comunicación, que se hicieron eco con diferentes reportajes en TV3, el *Diari de Girona* o Cadena SER.

Las producciones artísticas de las mujeres artistas inmigradas se convirtieron, en este contexto, en una sorprendente herramienta de comunicación y cohesión social. Las

obras seleccionadas representaban materiales valiosos que nos abrían nuevos significados positivos, y que, lejos de imágenes estereotipadas, nos mostraban unas historias de vida y unas trayectorias profesionales muy potentes, reflejadas con unos currículums artísticos que había que visualizar con todas sus caras. Ellas hablaron de la necesidad de visualizar su patrimonio cultural, presente en todas las sociedades, pero a menudo no reconocido. Pero, además, ellas pusieron sobre la mesa la necesidad de transformar estos imaginarios colectivos en un patrimonio común y renovado, una transmutación que requiere una gran flexibilidad que, según Appadurai (APPADURAI Y STENOUI, 2000: 111-123),

"no consiste únicamente en ver al otro con buenos ojos, o subvencionar las obras de arte de las minorías, o hacer circular los artefactos de una tradición o región cultural a otra –si bien estas cosas son buenas–. Se requiere algo más profundo y más abstracto, que es el hábito de imaginar cosas diferentes de como son o parece que son. El arte anticipa nuevas posibilidades, no porque proporcione una visión de futuro, sino porque mejora nuestra capacidad colectiva para imaginar otros mundos, otras formas y otros diseños."

Pinceladas para un debate sin límites...

Hemos hecho durante este artículo un largo recorrido sobre los

diferentes retos que comporta vivir en unas sociedades multiculturales y los necesarios cambios en las percepciones socioculturales y los imaginarios colectivos con los que intentamos responder a las transformaciones que configuran los debates sobre la diversidad cultural. Estos discursos de los que hemos hablado y que están siendo diseñados por parte de las organizaciones civiles y entidades locales han acabado teniendo eco a nivel internacional, para volver a darse impulso y protagonismo desde las ciudades, que se convierten en el espacio físico y metafórico de nuevos patrimonios culturales distintos.

Nuestras ciudades se ven diseñadas por nuevas miradas, culturas distintas, repertorios iconográficos y manifestaciones artísticas de países lejanos. La cultura del país y de las comarcas catalanas está siendo afectada y transformada por la presencia de los flujos migratorios de los últimos tiempos. La conciencia de la diversidad cultural en nuestras ciudades, regiones o países (pequeños o grandes) nos habla también, como hemos visto, de nuestras genealogías y legados, los culturales, los sociales, los familiares y los personales. Siempre dotamos de la capacidad de utopía a las próximas generaciones, y por eso damos tanta importancia a la educación, pero la rapidez de las mutaciones que estamos viviendo nos lleva a repensar este patrimonio desde este momento, desde el

mismo segundo que estamos consumiendo.

La colección de conceptos que visten este principio de siglo necesita de toda nuestra atención y capacidad de comprensión: la diversidad, la ciudadanía, la democracia, el derecho, el turismo, la cooperación, el ecosistema, ahora, tienen que ser más *culturales* que nunca. Culturales y *líquidos*, en el sentido de permeables y flexibles, para la construcción de un pluralismo sostenible que vaya más allá de los buenos discursos, las buenas palabras y las buenas imágenes, que a menudo son arena en los dedos.

Notas.

1. Braidotti nos habla de que el proyecto de la UE puede caer también en el síndrome de la Europa Fortaleza (una Europa que se protege de la "invasión" de las tradiciones foráneas, de los extranjeros, de las costumbres exógenas y de las alóctonas) que también critican autoras como Floya Anthias, Philomena Essed, Helma Lutz, Nira Yuval Davies o Avtar Brah (BRAIDOTTI, 1999: 27-46).
2. En el ámbito cuantitativo, "la presencia de la población de nacionalidad extranjera a fecha 1 de enero de 2006 en la provincia de Tarragona es de 105.211 personas, lo que significa un porcentaje del 14,3% sobre el total de la población. Este porcentaje está por encima del global de Cataluña, que es del 13,1% y por encima del 12,4% de la provincia de Barcelona". VIZCAÍNO, Gregori. *La població estrangera a Tarragona. Present i evolució històrica*. Fundació Bofill, 2007 [en prensa].
3. En este sentido, es interesante revisar las aproximaciones académicas desde la perspectiva de género y los llamados

"estudios subalternos", que nos hablan de que la Historia no es universal al no visualizar la tarea y presencia de las mujeres y las minorías étnicas. Hay que decir, sin embargo, que esta literatura nació de las sociedades americanas y las sublevaciones por los derechos de las minorías y de las mujeres de los años sesenta, no totalmente equiparables a nuestras realidades, pero muy útiles cuando el discurso oficial es el de la negación de la diversidad cultural, la diferencia sexual y la pluralidad religiosa. Para más información, ver Bloom (1999).

4. <<http://www.unesco.org>>.
5. Real Decreto 367/2007. <<http://www.mcu.es>>.
6. Artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La Fundación Interarts, en colaboración con la UNESCO y AECL, organizó el Diàleg sobre Drets Culturals y Desenvolupament Humà, en el marco del Fórum Barcelona 2004. Elaboraron un interesante cuestionario sobre el tema con el objetivo de obtener una visión más clara de las percepciones a nivel regional, local e individual sobre los derechos culturales y sobre el papel de la cultura en el desarrollo. <<http://www.interarts.net>>.
7. Eurozine (30.06.2007), <<http://www.eurozine.com>> (traducción del inglés hecha por la autora).
8. Hicimos esta entrevista para la revista de la Federació Catalana d'ONG pels Drets Humans y con motivo del seminario "Cultura en el Espacio EuroMed" celebrado en Barcelona en 2005. Gianluca Solera nos explicó que "la Fundación Anna Lindh se inauguró formalmente el 20 de abril de 2005 y es la expresión concreta de la puesta en marcha de actividades constantes y de larga duración en materia de desarrollo de las relaciones humanas y culturales con los miembros del EuroMed. Lleva el nombre de Anna Lindh (ministra sueca asesinada en 2003) porque ella fue una

- de las personas más comprometidas con el diálogo entre las culturas de la región euromediterránea. Al principio, la iniciativa nace de los gobiernos, pero pretende trabajar con la sociedad civil poniendo en contacto una red de organizaciones de los 35 países que quisieran trabajar con el diálogo entre las culturas euromediterráneas” (entrevista realizada en Barcelona el 29 de noviembre de 2005).
9. <<http://www.agenda21culture.net>>.
 10. Dossier de la convenció Ciutat.edu: Nous Reptes, Nous Compromisos, World Trade Center, Barcelona, 9-11 de octubre de 2006. Hay que remarcar la sesión dedicada a la revisión de los diez años del Informe Delors con la presencia de Federico Mayor Zaragoza.
 11. Jornadas Educación y Ciudad Educadora, PEC (Proyecto Educativo de Ciudad), en Tarragona, 22 de marzo de 2006. <http://jornada_pec.ajtaragona.es>.
 12. Dentro de estas tensiones y retos es como nacen los Planes Educativos de Entorno, iniciativa del Departamento de Educación y Universidades de la Generalitat que pretende extender la complicidad entre los diferentes agentes educativos, en los que “la escuela se abre a toda la comunidad y al territorio, para conseguir la cohesión social a través de la educación, lograr el éxito escolar trabajando el sentido de pertinencia y los valores de ciudadanía que compongan una educación integral desde la inclusión”. Generalitat de Catalunya, Plan Educativo de Entorno. Departamento de Educación, 2004. <<http://www.gencat.cat>>.
 13. Estudio sobre *Diversidad cultural y educación artística* dirigido por el sociólogo y profesor de la URV Àngel Belzunegui. Para acercarse a la situación de la gestión de la educación y la inmigración en Tarragona, ver: BRUNET, Ignasi; BELZUNEGUI, Àngel; PASTOR, Imma (2005).
 14. Una de las más interesantes es el trabajo de los profesores de la Universitat de Girona y el Proyecto CIDE, *El medio artístico para la integración de la diversidad cultural*, dirigido por la profesora Roser Juanola.
 15. Para profundizar en estas temáticas, hemos asistido a debates y congresos nacionales e internacionales, como el debate hecho en el Centro Pompidou de París “Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle. Symposium européen et international de recherche”, celebrado en enero de 2007.
 16. Si bien el autor anglosajón utiliza el término *multicultural*, en España se opta más por la acepción *intercultural* (ver la bibliografía mencionada).
 17. *Museum International*, nº 233-234, mayo de 2007 (traducción del inglés por la autora).
 18. Inscrita en el año 2000 en el Departamento de Escultura de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona (en proceso de defensa). Pude disfrutar de una Beca FPU-Formación de Personal Investigador del Ministerio de Ciencia y Tecnología, con la que hice una estancia de investigación durante 2003 y 2004 en las dos ciudades seleccionadas en la tesis: San Francisco (Universidad de California, en Berkeley) y México DF (Programa de Estudios de Género a la UNAM).
 19. Estudio incluido en el proyecto I+D “La construcción de la identidad europea a través de las identidades urbanas”, Grup Multiculturalisme i Gènere, UB, donde desarrollé el análisis de los espacios artísticos como zonas de contacto intercultural. Rodríguez (2007).
 20. Remei Sipi y Mariel Araya son dos activistas por los derechos de las mujeres inmigradas en Cataluña. Remei Sipi, comisaria de la muestra, es presidenta de la asociación de mujeres de Guinea Ecuatorial E'waiso Ipola, y Mariel Araya es socia fundadora de la asociación Yemanjá. Ambas han trabajado durante muchos años para crear la actual Xarxa de Dones Immigrades de Catalunya.
 21. Invitamos a participar a las artistas colombianas Margarita Pineda y Consuelo Bautista; a la palestina Samira Badran; a la china Xia Hang; a la japonesa Motoko Araki; a la iraní Niloufar Mirhadi; a la americana-china Jessica Leung; a las guineanas Natividad Oma, Montse Kondo y Paquita Belobe; a las argentinas Luz Cassino, Guigui Kohon y Paula Mariani; a la venezolana Karel Mena, y a las catalanas Ana Palma y Lourdes Sogas.
 22. La muestra de Girona se denominó “Hijas de la diáspora: mujeres artistas inmigradas en Cataluña” y contó además con la obra de la marroquí Mounia Touiss.

Bibliografía citada

- AGIRRE, Imanol (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro/EUB.
- ANDERSON, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica (original en inglés, 1983).
- APPADURAI, Arjun; STENOUI, Katerina (2000). “El pluralismo sostenible y el futuro de la pertenencia”, en: *Informe Mundial de la Cultura. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Madrid: Ediciones Mundi / Prensa / Ediciones UNESCO.
- ARAYA, Mariel; RODRIGUEZ, Estela (2003). “Buscando habitar la ciudad. El reto de la vivienda para las mujeres inmigradas en Madrid y Barcelona”, en: *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1 de agosto, vol. VII, núm. 146 (062). <[http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146\(062\).htm](http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146(062).htm)>.
- BARKAN, Elazar; DENISE, Marie (1998). *Borders, exiles, diasporas*. Stanford, California: Stanford University Press.

- BARRAGÁN, Cristina Begoña (2002). "Multiculturalismo y formación del profesorado, ¿una nueva necesidad? (U. Granada)". *Actas del 3er Congreso de la Inmigración en España*. Granada.
- BAUMAN, Zygmunt (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BESALÚ, Xavier (2004). *La formación del profesorado en educación intercultural*. Barcelona: Ed. Catarata.
- BLOOM, Lisa [ed.] (1999). *With other eyes. Looking at race and gender in visual culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- BRAIDOTTI, Rosi (1999). "Figuraciones de nomadismo. Identidad europea en una perspectiva crítica", en: VILLOTA, Paloma de [ed.]. *Globalización y género*. Madrid: Síntesis.
- BREA, Jose Luís [ed.] (2005). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal Estudios Visuales.
- BRUNET, Ignasi; BELZUNEGUI, Àngel; PASTOR, Imma (2005). *El calidoscopi de la immigració: la inserció educativa dels immigrants al Camp de Tarragona*. Barcelona: Ed. Pòrtic.
- CALAF, Roser; FONTAL, Olaia; VALLE, Rosa [coords.] (2007). *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- CARBONELL, F.; AJA, E. (2000). *Educació i immigració: els reptes educatius de la diversitat*. Barcelona: Ed. Mediterrània.
- CARBONELL, FRANCESC (2004). *Educar en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Barcelona: Ed. Catarata.
- CHAHAKRABARTY, Dipesh (2000). *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- CHALMERS, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- COLECTIVO IOE (2007). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y el alumnado*. Madrid: CIDE Ministerio de Educación y Ciencia.
- ESSOMBA, M. A (2001). *SANDUK. Guia per a la formació dels educadors i educadores en interculturalitat i immigració. Programa Calidoscopi*. Barcelona: Secretaria General de Joventut / Fundació Jaume Bofill.
- ESSOMBA, M. A. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Editorial Grao.
- FREEDMAN, Kerry (2006). *Enseñar la cultura visual. Curriculum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales, desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- GARCÍA, José Luis; BARAÑANO, Ascensión [coord.] (2003). *Culturas en contacto. Encuentros y desencuentros*. Madrid: Museo Nacional de Antropología-Universidad Complutense-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- MARTÍN MUÑOZ, Gema (2005). "Mujeres musulmanas: entre el mito y la realidad", en: CHECA, F. [eds.]. *Mujeres en el camino. La presencia de la migración femenina en España*. Barcelona: Icaria.
- MASCARELL, Ferran (2005). *La cultura en l'era de la incertesa. Societat, cultura i ciutat*. Barcelona: Roca Editorial.
- MATELART, Armand (2006). *Diversidad cultural y mundialización*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- MIGNOLO, Walter (2003). *Historias locales/ diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- PAJARES, Miguel (2005). *La integración ciudadana. Una perspectiva para la inmigración*. Barcelona: Icaria.
- RODRÍGUEZ, Estela (2007). "Ciudades interculturales: una ventana a la diversidad cultural a través de las artes y la cultura visual", en: *Migraciones y mutaciones culturales en España. Sociedades, artes y literaturas*. Ed. Landry-Wilfrid Miampika, Maya G. Vinuesa, Ana Labra & Julio Cañero. Alcalá de Henares: Publicaciones de la UAH.
- RODRÍGUEZ, Estela (2005). "Mujeres inmigradas y medios de comunicación. Movimientos sociales en búsqueda de una representación propia", en: CHECA, F. [ed.]. *Mujeres en el camino. La presencia de la migración femenina en España*. Barcelona: Icaria.
- RODRÍGUEZ, Estela (2004). "Políticas (inter)culturales en Barcelona. El teatro latinoamericano en la ciudad". *Revista de Arte y Cultura en América Latina*, vol. XII, n. 1. CESA, Sociedade Científica de Estudos da Arte. Brasil.
- SHOHAT, Ella; STAM, Robert (1994). *Unthinking Eurocentrism. Multiculturalism and the Media*. London: Routledge.
- SMIERS, Joost (2006). *Un mundo sin copyright. Artes y medios en la globalización*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- TOURNAINE, Alain (2006). *Un nuevo paradigma para el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- VIZCAÍNO, Gregori (2007). *La població estrangera a Tarragona. Present i evolució històrica*. Fundació Bofill [en prensa].
- WALKER, John A.; CHAPLIN, Sarah (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Narrativas visuales y experiencia de la alteridad

Alfred Porres Pla. Profesor de Educación Secundaria y artista visual

El presente texto recoge las ideas principales expuestas en la ponencia “Narrativas visuales y experiencia de la alteridad” y el posterior taller “¿Y si el otro soy yo?”, presentados en el marco de las IV Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus del Museu d'Art Modern de Tarragona.

El objetivo de la ponencia “Narrativas visuales y experiencia de la alteridad” era repensar nuestras nociones de identidad y alteridad a partir de una breve revisión bibliográfica y de un recorrido visual. Las imágenes y el texto configuraban narrativas que dialogaban entre ellas, pero que no se subordinaban una a la otra. Como explica Allan Sekula, cuando estableces un punto de unión entre un texto y una imagen, te estás alejando de la visión purista de ambos. Ninguno de estos dos elementos no es ya fundamental. La imagen ya no es la depositaria de una realidad donde el texto es un simple comentario, un apunte subjetivo, y el texto tampoco sirve ya para expresar una verdad que la imagen no consigue captar (SEKULA, 2006: 22). La imposibilidad de reproducir las imágenes que articulaban el discurso visual de la ponencia limita la capacidad de representar la complejidad de una propuesta en la que el significado se dirimía al intersticio entre la imagen y el texto. Por lo tanto, las líneas siguientes trazan inevitablemente un recorrido incompleto.

Cultura e identidad en las sociedades globalizadas

Desde una perspectiva histórica, se podría considerar la globalización como la última fase del proceso de mundialización de las sociedades modernas: colonialismo, imperialismo y globalización. Los cambios económicos, tecnológicos, laborales y políticos dibujan un panorama en el que las grandes empresas imponen su ley, los movimientos de capital levantan o hunden economías y las personas están conectadas a una gran red (JIMÉNEZ, 2004: 13). Pero incluso en esta época de intercambios supuestamente universales (de dinero, ideas, comunicación, etc.), cuando las fronteras se han disuelto, el mito de divisiones fijas entre etnias, espacios, naciones y razas sigue siendo poderoso simbólicamente y, de hecho, tiene una fuerza empírica real puesto que determina quién disfruta de movilidad y quién no (BIEMANN Y SZEMAN, 2007: 23). Estas divisiones tienen su origen en el siglo XIX. Las naciones no existían antes, tuvieron que construirse como un ente colectivo y como un actor político. Su dimensión simbólica se articuló alrededor de la narración y la creación de la idea de los orígenes y de la continuidad de la tradición (ONGHENA, 2005: 67). Esta dinámica de identificación era una forma de unificar la diversidad cultural que requería tanto una institucionalización de la memoria como una institucionalización del

olvido (DELGADO, 1998: 71). Esto redundaba en una concepción estática de la cultura que permite hacer un uso ideológico (ABDALLAH-PRETCELLE, 2001: 12). Al naturalizar las diferencias culturales y despojarlas de su entidad socio-histórica (GARCÍA CANCLINI, 2004: 47), se crea la ilusión de que las desigualdades no son debidas a lo que se tiene, sino a lo que se es (GARCÍA CANCLINI, 2004: 65).

Es probable que la globalización haya incrementado la distancia entre las poblaciones en lugar de reducirla (KENNEDY, 2005: 165) y haya reforzado las desigualdades sociales, financieras e intelectuales que nos separan (SAGASTI, 2005: 184). Pero, a pesar de todo, este nuevo panorama global también ha provocado la posibilidad o la obligación de pertenecer a varios grupos y, por lo tanto, de participar en varias culturas: regionales, sexuales, generacionales, profesionales, religiosas (JIMÉNEZ, 2004: 71). Las identidades de los sujetos se forman ahora en procesos interétnicos e internacionales, entre flujos producidos por las tecnologías y las corporaciones multinacionales; intercambios financieros globalizados, repertorios de imágenes e información creados para ser distribuidos en todo el planeta por las industrias culturales (ONGHENA, 2005: 60). Y si millones de personas no son ya sujetos a tiempo completo de una sola cultura, tenemos que admitir que la versatilidad de las identificaciones y las formas de

posicionarse reclaman metodologías híbridas (GARCÍA CANCLINI, 2004: 151). Repensar la identidad en tiempos de globalización es repensarla como una identidad multicultural con repertorios múltiples, como una identidad que puede desplazarse y reproducirse como identidad lejos del territorio de su formación identitaria (ONGHENA, 2005: 60). Hoy imaginamos lo que significa ser sujetos no sólo desde la cultura en la que nacemos, sino desde una gran variedad de repertorios simbólicos y modelos de comportamiento que podemos cruzar y combinar (GARCÍA CANCLINI, 2004: 161). La cultura es mestiza (PORTELLA, 2005: 312), no tiene fronteras, es porosa (SERRES, 2005: 207), no es una esencia, una identidad, sino una construcción mudable (TOURNAINE, 2005: 297).

Varios autores (Appadurai, James Clifford) proponen que la cultura ya no es un lugar desde donde mirarnos al *otro*. Nadie me espera al otro lado de la ventana, porque este lugar fijo desde donde mirar tampoco existe. Identidad y alteridad no sólo deben negociar constantemente sus relaciones, sino que *son* estas relaciones (DELGADO, 1998: 127-128). Y si la identidad es la relación entre yo y el *otro*, la comprensión del *otro* supone forzosamente la reformulación de uno mismo. Reconocerme en el *otro* en su doble sentido: *identificarme* y *vol verme a conocer* en el *otro*.

¿Y si el otro soy yo?

El taller “¿Y si el otro soy yo?” recogía el reto de situar la cuestión de la

multiculturalidad desde la experiencia propia como *otro*. A partir de la construcción de narrativas visuales, se pretendía cartografiar algunas de las prácticas discursivas de nuestra cotidianidad que nos sitúan en posiciones de (sub)alter(n)idad. El punto de partida de esta propuesta se podría resumir en los puntos siguientes:

- Dejar de enfocar la cuestión del *otro* en “tercera persona”.
- Reflexionar sobre la multiculturalidad desde la propia experiencia como *otro*.
- Reconocer prácticas y narrativas cotidianas (institucionales o no) que nos “recolocan”, que nos sitúan en posiciones de (sub)alter(n)idad.
- Articular una pedagogía de la representación desde donde volver a escribir, producir y construir el significado, y no afirmarlo o reproducirlo simplemente (GIROUX, 1994). Una pedagogía colectiva que se mueva entre imágenes y textos para deshacer el efecto de los medios y las distintas disciplinas que regulan qué puede relacionarse con qué. Porque la información o el acceso de primera mano al acontecimiento no producen un conocimiento sustancialmente diferente. Lo que genera un saber nuevo son las relaciones insólitas entre datos conocidos (GUERRA, 2007: 151).
- Esto supone asumir que:
 - las imágenes no sólo las construimos, sino que también nos las apropiamos y las manipulamos;

- el *significado* no está dentro de las imágenes, ni espera mansamente que alguien lo descifre, sino que se encuentra arraigado inevitablemente en las relaciones sociales de la vida diaria (BUCKINGHAM, 2003);

- el *significado* tiene que ver tanto con la imagen como con sus formas de producción y circulación, con la tecnología y las nuevas narrativas que posibilita, con las posibilidades de socialización que genera y con las posiciones de poder que legítima (HERNÁNDEZ, 2005).

Bibliografía

- ABDALLAH-PRÉTEILLE, Martine (1999). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books (2001).
- BIEMANN, Úrsula; SZEMAN, Imre (2007). “Tránsito forzoso: un diálogo sobre *Black Sea Files* (Archivos del Mar Negro) y *Contained Mobility* (Movilidad contenida)”, en: ENGUITA MAYO, Nuria; GUERRA, Carles [coords.] (2007). *Tipografías políticas: ensayos visuales en los márgenes de Europa*. Barcelona: Fundació Antoni Tàpies.
- BUCKINGHAM, David (2003). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Comunicación (2005).
- DELGADO, Manuel (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- GIROUX, Henry A. (1994). *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós (1996).
- GUERRA, Carles (2007). “Negativos de Europa. Ensayos visuales y pedagogías colectivas”, en: ENGUITA MAYO, Nuria; GUERRA, Carles [coords.] (2007). *Tipografías políticas: ensayos visuales*

en los márgenes de Europa. Barcelona, Fundació Antoni Tàpies.

HERNÁNDEZ, F. (2005). "La investigación sobre la cultura visual: una propuesta para repensar la educación de las artes visuales". Texto introductorio al curso de doctorado: "Los estudios de cultura visual como propuesta para repensar la educación de las artes visuales". Programa de doctorado: *Educació artística: ensenyament i aprenentatge de les arts visuals*. Universitat de Barcelona.

JIMÉNEZ, Rafael (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículum. La educación en una sociedad multicultural*. Sevilla: Publicaciones MCEP.

KENNEDY, Paul (2005). "Malestar en la globalització", en: BINDÉ, Jérôme [dir.] (2005). *Cap on van els valors?* Barcelona: Angle Editorial.

ONGHENA, Yolanda (2005). "Dinámicas interculturales y construcción identitaria", en: NASH, Mary; TELLO, Rosa; BENACH, Núria [eds.] (2005). *Inmigración, género y espacios urbanos. Los retos de la diversidad*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

PORTELLA, Eduardo (2005). "La cultura al segle XXI: clonatge o mestissatge?", en: BINDÉ, Jérôme [dir.] (2005). *Cap on van els valors?* Barcelona: Angle Editorial.

SAGASTI, Francisco (2005). "Ciència, tecnologia i globalització", en: BINDÉ, Jérôme (dir.) (2005): *Cap on van els valors?* Barcelona: Angle Editorial.

SEKULA, Allan; GUERRA, Carles. *Allan Sekula habla con Carles Guerra*. Colección Conversaciones con Fotógrafos. Madrid: La Fábrica y Fundación Telefónica.

SERRES, Michel (2005). "Està amenaçada la cultura?", en: BINDÉ, Jérôme [dir.] (2005). *Cap on van els valors?* Barcelona: Angle Editorial.

TOURNAINE, Alain (2005). "Per a un contracte cultural", en: BINDÉ, Jérôme [dir.] (2005). *Cap on van els valors?* Barcelona: Angle Editorial.

TALLER

Y si el otro soy yo?

PROPIEDADES

Revisar nuestras nociones de identidad y alteridad para situar la cuestión de la multiculturalidad desde la propia experiencia como *otro*.

Cartografiar (a través de narrativas visuales) algunas de las prácticas discursivas de nuestra cotidianidad que nos sitúan en posiciones de (sub)alter(n)idad.

INDICACIONES

Para personas interesadas en la relación del arte (y el paraguas más amplio de la cultura visual) con la educación multicultural o intercultural.

POSOLOGÍA

Realización de una serie fotográfica (no más de cinco fotos) a partir de las ideas trabajadas por la mañana (las fotografías se realizarán en el transcurso de un recorrido por Tarragona).

Edición de las imágenes y construcción de una secuencia con sentido.

Presentación pública de los trabajos.

Se podrá trabajar individualmente o en pequeños grupos.

Hay que disponer de cámaras digitales (y el cable USB para pasarlo al ordenador).

PRECAUCIONES

El fil conductor de este trabajo sólo es uno de los recorridos posibles. Las imágenes escogidas y las citas empleadas responden a una voluntad de coherencia que seguramente invisibiliza las fisuras y deja fuera las voces que no encajan. Hay que tenerlo presente.

CONTRAINDICACIONES

No se han descrito.

INTOXICACIÓN Y SU TRATAMIENTO

No se ha descrito.

1º grupo

**Anna Isabel Rodríguez Martínez,
Marta Font Ferré, Mireia Subirats Aixart,
Vanessa Soria Sánchez**

El individuo, con sus estereotipos, culturas e ideologías diferentes, contribuye a crear una obra colectiva. Son nuestras diferencias, al igual que los colores de los distintos pilones, lo que siempre será visible y que enriquecerá nuestra propia cultura.

La cultura o las culturas son representadas por un muro que separa a los individuos y al mismo tiempo les lleva hacia una lucha para la igualdad. El muro, o la cultura, nos hace diferentes y crea una separación que provoca todos los problemas que conocemos derivados de la diversidad cultural.

Somos diferentes, pero necesitamos de los otros para vivir, las personas que nos rodean nos hacen crecer y aprender, cada uno de nosotros somos un espejo que nos hace plantear quién es quién, si yo soy yo o si soy el otro.

2º grupo

Alba Martínez, Alba Huguet Simó

“El paisaje presente” son las huellas que algunas personas dejan a su paso. Aquellas casas que han sido derrumbadas, donde todavía se pueden ver las puertas de las antiguas habitaciones y otros elementos, o las calles menos transitadas de la Part Alta de Tarragona. Se ve, pues, un contraste con las partes más turísticas de esta zona, como los monumentos de época romana, los comercios, lugares emblemáticos, pero que no dejan de ser un atractivo turístico para los que visitan la ciudad.

3º grupo

**Cristina Robles Saito, Núria Barragán Morillo,
Ariana Bo Cabrera, Vanesa Melendo Assens,
María Rosa Mestre Rue**

El ejercicio de buscar elementos por la ciudad que nos replanteen nuestra noción de identidad nos hace abrir los ojos a elementos que hasta ahora nunca habíamos observado detenidamente. Palpamos un contraste que surge dentro de la propia ciudad de Tarragona, donde calles o sitios por los que pasamos habitualmente se convierten en lugares nuevos que ante nuestros ojos habían quedado relegados a un segundo plano. Poniéndonos en el lugar del otro, adquieren un nuevo significado; un atractivo que creemos que el *otro*, que ahora es yo, siente cada vez que para su mirada en algunos de los elementos que conforman el perfil de la ciudad.

4º grupo

Tamara Flores Pomares, Gemma Domingo Ricart, Francesc Jarrillo Cañaveras

Una imagen que refleja el deseo de participar de la felicidad de esta niña, compartir sus sonrisas y en un futuro cercano ser sus formadores.

Observando el entorno, realizamos una serie de fotografías de diferentes personas que pasan por el Balcó del Mediterrani. Un primer individuo pasa para llegar a algún sitio, el siguiente, para practicar deporte, y los últimos son turistas que lo observan todo y no paran de hacer fotografías del entorno. Es la diferencia que hay entre las personas que ven este sitio como cotidiano y aquellas que a sus ojos se presenta como un lugar lleno de experiencias y sensaciones

nuevas. Nos vemos reflejados en estos turistas, porque estamos cada día en Tarragona y no nos paramos a fijarnos en las cosas que nos rodean. Gracias a este ejercicio, por primera vez fuimos turistas en nuestra propia ciudad.

Una persona puede utilizar un telescopio con diferentes finalidades. Algunas se pararían a mirar el mar, para inspirarse o recrear la vista, y hay gente que lo utilizaría para observar a los otros y entrar en este rol de ejercer de críticos y experimentar aquella excitación que produce observar y saber que no eres observado.

5º grupo

Marta Zapata Roca, Lara Grau Castell

Observar las calles de la Part Alta de Tarragona nos lleva a descubrir muchos contrastes. Los edificios no son respetados por el paso del tiempo y son víctimas, a la vez que la modernidad también está presente.

La señalización “excepto autorizados” nos hace pensar en una exclusión. El cartel da paso a los vecinos de la zona, pero ¿y los que no son vecinos? Esta imagen nos hace replantear nuestra posición como foráneos, como extranjeros, no autorizados, la necesidad de las personas para acotar o delimitar las cosas.

6º grupo

**Damià Matheu Haskell-Bell,
Núria Serra Medina**

Pensar si el otro soy yo o si el otro eres tú genera una dualidad. Es muy fácil juzgar al otro desde una óptica

subjetiva, pero ¿y si hacemos el ejercicio de pensar en cómo nos ven los otros? ¿El otro también debe de pensar como un yo y debe de verme a mí como el *otro*? Se trata de una duda como la que nos pueden crear los bancos de la primera fotografía. Ante su proximidad, dudamos de dónde sentarnos, cuál será mejor, por qué uno y no el otro.

Dos imágenes muestran dos elementos neutrales, de la calle, que nos ven pasar todos los días, pero no tienen prejuicios. Son elementos inertes, afectados por el paso del tiempo y que no se plantean quién es quién o quién es el otro, se comportan como meros espectadores, sin prejuicios, imparciales.

Otra fotografía nos muestra la nuca de un personaje, en este caso de una escultura, pero que podría ser perfectamente el de una persona, y está ante el horizonte del mar. Un personaje totalmente anónimo, pero a su vez un personaje donde todos nos podemos reconocer; un individuo sin color de piel, pero con sentimientos que son comunes a todas las personas.

Finalmente, una última fotografía del suelo, un mismo suelo, pero de un material y color diferente. ¿Cuál pisaremos? ¿Hay uno mejor que otro? No nos planteamos estas preguntas a la hora de andar por la calle. Entonces, ¿por qué tenemos tantos prejuicios a la hora de tratar a las personas diferentes a nosotros? ¿Qué nos da derecho a sentirnos superiores a los otros y a considerar unos mejores que otros?

7º grupo

Noemí Navarro Herrero, Anna Serrat Pallarès, Sílvia Caldero Vega, Gemma Farré Rofes

Independientemente de nuestra cultura, hay muchos elementos comunes a todos los individuos. Por ejemplo, todos tenemos la necesidad de comunicarnos, y el teléfono móvil se ha convertido en icono de nuestro siglo y hace el mismo servicio a personas de un color de piel u otro.

Si las personas somos recelosas de los individuos de otras culturas, lo que sí aceptamos de una forma muy abierta es su gastronomía. Las personas de otros países lo saben y son ellos los que nos analizan; ahora nosotros nos convertimos en el *otro*, nos ofrecen sus productos, sus comidas y nos adentran en cierta medida hacia su mundo, el pensamiento colectivo se va haciendo más tolerante y se abre a nuevas experiencias, sin la necesidad de tener que viajar.

La universidad se convierte en un lugar de encuentro, de relación, de diversidad cultural entre los estudiantes, y crea un clima enriquecedor tanto para los que vienen de fuera como para los que ya están.

8º grupo

Marina Prats, Esther Canals, Laura Bricio Segura, Elisa Guirao Carrillo

Los barrotos siempre han representado la represión, en este caso hablaríamos de los tópicos que tenemos todos culturalmente. El hecho de poder mirar más allá, por encima de estos barrotos o prejuicios,

es poder romper simbólicamente con todo aquello que nos limita, lo que nos hace juzgar negativamente lo que se sale del marco de nuestra cultura.

La acción de mirar nos erige en críticos y nos permite no involucrarnos en lo que estamos mirando. Podemos catalogar la gente, analizarla, pero en contrapartida, también podemos ser mirados, es un acto recíproco.

Los maniqués representan la integración del individuo anónimo, sin rostro, dentro de la sociedad. No existen los prejuicios porque no sabemos de dónde es cada uno, pero esto también tiene una contrapartida, ya que la necesidad del individuo de formar parte de una masa le lleva a perder la individualidad, la identidad, y se produce una homogeneidad que es fruto de la globalización. Esta homogenización destruye la riqueza de la diversidad cultural. Al no tener identidad, estos personajes o maniqués pueden ser manipulados de cualquier forma, vestirlos al modo oriental, occidental, árabe, etc.

El espejo nos devuelve nuestra propia imagen pero también nos habla de la mirada del *otro*, de como te ven a ti, es el juego del espejo que te muestra tu propia imagen y al mismo tiempo la imagen que das a los otros.

Imagen de final feliz, de la integración, de la tolerancia, del favor mutuo. Una mujer ayuda a la otra, pero ¿sabemos realmente lo que hay tras esta imagen? Quizá la chica que lleva el velo ha sufrido mucho para llegar hasta aquí, quizás ha dejado

su familia, ha tenido que enfrentarse a una sociedad nueva, a una lengua diferente. ¿El fin justifica los medios? ¿Con cuánta discriminación se habrá encontrado esta chica antes de llegar hasta aquí? ¿Y cuántas miradas cargadas de prejuicios tendrá que aguantar mientras va cogida del brazo de esta señora? Esta ventana que está pintada en el muro, símbolo por excelencia de la acción de mirar, ¿pero qué miras? ¿Quién mira, si detrás hay un muro y la ventana es únicamente una ilusión?

9º grupo

Maria José Martí Martínez

Tres mujeres van vestidas diferente, llevan el velo, pero están haciendo lo mismo que el otro grupo de mujeres, paseando juntas y charlando. Tenemos unos intereses y unas relaciones sociales que son básicos y que todos compartimos. La fotografía de dos chicos extranjeros y la de dos españoles es el mismo caso; ambos grupos intentan ganarse la vida, sacar adelante a su familia. Todos tienen sus historias personales y demuestran que no somos tan diferentes los unos de los otros.

Un restaurante o una cafetería como la Shawarma se instala en el barrio y quizás algunos vecinos lo ven con malos ojos. El bar El Cordobés es de un hombre que es cordobés, y lo que intenta hacer es dejar su huella, igual que la cafetería Rias Baixas es de una familia gallega. La cafetería Shawarma también es de una familia de recién llegados; cada uno intenta importar al lugar donde ha emigrado

un poco de identidad propia, y esto debe respetarse y tenerse en cuenta. Tenemos las mismas inseguridades, miedos y preocupaciones ante el trabajo, la muerte, etc.; varían matices y formas de ver las cosas que en realidad no son más que hechos superficiales.

10º grupo

Georgina Julià Pinyol, Naoual M'Hir, Esther Ledesma Serrano, Aina Bové Saura

Esta serie de imágenes es sugerente por el contraste que hay entre el lugar donde están colocados los carteles y lo que dicen. La contraposición de las letras en horizontal (del cartel Jofre) y su posición en vertical. El nombre del bar Joia, antagonismo entre el significado de la palabra *joya* y la apariencia de la fachada del local, abandonada y sucia. Del nombre de rambla Vella, en una fachada muy nueva. O el cartel de la rambla Nova en una fachada muy vieja.

11º grupo

Sara Briones Ramírez

En la ciudad de Tarragona, la gente se desplaza en coche, autobús, a pie, pero no utiliza la bicicleta. En lugar de buscar imágenes, me baso en lo que busco y no encuentro. Realmente la bicicleta es un medio de transporte ideal para la ciudad de Tarragona, pero ésta no está adaptada para utilizarla. Debido a mi experiencia, sé que en Barcelona es un medio de transporte que utiliza mucha gente, y la ciudad está mínimamente adaptada. Aunque si la comparamos con otras ciudades europeas, como Amsterdam, veremos que allá es el

medio de transporte de todos (aunque cada día llueve). Es un tema cultural a destacar, ya que tradicionalmente hay ciudades que utilizan medios de transporte determinados, y otras en las que la bicicleta se considera un deporte, una actividad de ocio...

Por lo tanto, la imagen de arriba es una bicicleta, sola, bastante inutilizada, y en la de abajo tenemos un aparcamiento en Amsterdam, donde la bicicleta es utilizada por todo el mundo, donde no hay casi coches y todo está adaptado para desplazarse. Es impactante ver estas dos imágenes, y más si lo has visto realmente, pues la fotografía de abajo es una pequeña parte de un aparcamiento. Entonces, a partir de estas imágenes, pueden salir muchas preguntas: ¿esto es debido a un movimiento cultural? ¿Tiene que ver con que es una ciudad del norte de Europa? ¿Somos conscientes de la contaminación?

Jornades de pedagogia de l'art i museus

Programas de los años 2000, 2005, 2006 y 2007

2000 Art i Pedagogia al Museu

El Museo como herramienta didáctica en educación artística

12-14 de abril de 2000

La manera como actualmente entendemos los museos de arte ha variado notablemente en las últimas décadas. Las antiguas nociones académicas y estilizadas que entendían el museo de arte como un mausoleo para la contemplación de la obra de los maestros ya no tiene sentido.

Así como el tiempo ha borrado de nuestra memoria colectiva la autoridad académica en arte, también la institución museo se ha preocupado a lo largo de este siglo para conectarse con su tiempo. Vinculado a una disciplina compleja, creativa y en constante estado de mutación, el museo de arte ha tenido que hacer un esfuerzo –probablemente mayor que cualquier otro tipo de institución museística– para captar y hacer un presente siempre nuevo.

En este esfuerzo para seguir el ritmo de un ámbito de la creatividad constantemente redefinido, el museo de arte ha tenido que plantearse modas y maneras de acercar la creación artística a sectores de público cuanto más amplios mejor. Es muy habitual que los museos de arte dispongan de departamentos pedagógicos que se esfuerzan para hacer descubrir la riqueza de sentidos, valores formales, expresividades, sensibilidades que están en los objetos que califica-

mos como “artísticos”. He aquí una empresa tan dificultosa como necesaria, especialmente si pensamos en las nuevas generaciones.

La educación formal, por su parte, ha ido interesándose de forma creciente, en los últimos años, por el desarrollo de las capacidades analítico-críticas como un ámbito relevante de la educación artística. El universo visual en el que está inmerso el alumno de educación infantil, primaria y secundaria es una parte esencial de la cultura. Las artes visuales tienen un papel potencialmente básico en la construcción de una percepción cualitativa y crítica de las imágenes. El museo de arte, en consecuencia, constituye una fuente enormemente rica en propuestas didácticas.

Ante la enorme influencia de la cultura de masas, habitualmente dominada por la banalidad, los museos de arte pueden suponer un espacio para el descubrimiento donde enseñar a ejercer una mirada más rica, más atenta, más vivida. Por eso el trabajo didáctico hecho desde el museo debe encontrar las vías capaces de conectar con sectores cada vez más amplios, especialmente entre los más jóvenes: propuestas lúdicas, trabajo analítico, conocimiento, experiencia, juego. El reto de

poner en relación a la pedagogía, al arte y a los museos nos da pie a reflexionar y confrontar pareceres en estas jornadas.

Programa

12 de abril de 2000

“El museo del visitante”

Eulàlia Bosch. Directora del Departament Pedagògic del Museu d'Art Contemporani de Barcelona de 1995 a 1998. Colaboradora en programas pedagògics de la Fundació “la Caixa”.

“Arte contemporáneo, museos, adolescencia, juventud”

Abel Figueres. Artista, crítico de arte y profesor de educación visual y plástica en la enseñanza secundaria.

“Mirar, pensar, crear: la experiencia del museo en torno a la educación en arte”

Hermínia Bas y Rosa Eva Campo. Responsables del Servei Educatiu per a Escolars del Museu d'Art de Girona.

Mesa redonda

Joan Casals. Asesor de educación visual y plástica en las escuelas del Camp de Tarragona. Glòria Cot. Artista visual y profesora de la Escola d'Art de la Diputació de Tarragona, en Reus.

Moderador: Albert Macaya. Profesor del Àrea de Didàctica de la Expressió Plàstica de la URV.

Sesión práctica

14 de abril de 2000

Conocer las colecciones del Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona.

Taller: “Elige una obra”.

Coordinadora: Marisa Suárez

2005 II Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus

Miradas múltiples: aproximaciones a las artes visuales desde la didáctica

6-13 de abril de 2005

La aproximación pedagógica a las artes visuales, tanto desde los departamentos educativos de los museos como desde la educación formal, puede darse por varias vías. Si el énfasis en los aspectos formales del arte propició, hasta tiempos recientes, una mirada esencialmente formalista en la didáctica de las artes visuales, los cambios sufridos por la creación artística contemporánea han dado un protagonismo cada vez más grande a los aspectos relacionados con la interpretación. Por otra parte, el interés creciente por las implicaciones culturales, sociales, históricas y políticas de las imágenes artísticas ha favorecido la expansión de un tipo de mirada analítica, en la línea de la crítica cultural. Tanto los museos como los currículums escolares, al enfrentarse con la didáctica de las artes visuales, se hacen suyos varias tradiciones estéticas y pedagógicas. La educación para las artes se encuentra hoy en un cruce de formas de ver rica y compleja. Estas jornadas quieren aportar reflexiones y experiencias que ilustren varias modalidades de "mirada artística" posibles. Esperamos que los educadores, agentes culturales y demás público atento al arte y a sus posibilidades educativas de las comarcas de Tarragona encuentren en estas jornadas herramientas de actuación y reflexión.

Programa

6 de abril de 2005

"Museos y educación artística: debates, dilemas y posibilidades"

Carla Padró. Profesora del Área de Arte y Educación de la Universitat de Barcelona.

"Objetos, discursos y prácticas educativas"

Carne Molet. Educadora de museos.

"Cerrar los ojos para ver: la insuficiencia de la mirada para entender el arte"

Joan Rom. Artista plástico y profesor de la Escola d'Art i Disseny de la Diputació de Tarragona, en Reus.

"Programas educativos en la Fundació Joan Miró"

Jordi Clavero. Servei Pedagògic de la Fundació Joan Miró de Barcelona.

"Artes visuales, lenguaje y razonamiento"

Albert Macaya. Profesor del Área Didáctica de la Expresión Plástica de la Universitat Rovira i Virgili.

Sesión práctica

13 de abril de 2005

"Las actividades pedagógicas en el Museu d'Art Modern de Tarragona"

Coordinadores: Albert Macaya y Marisa Suárez.

2006 III Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus

Didáctica del patrimonio artístico

26 de abril - 3 de mayo de 2006

En un mundo sumergido en el cambio constante, olvidamos a menudo que nuestro presente se define como una suma. El tiempo en el que vivimos es, también, la suma de varias tradiciones. Como en una progresiva acumulación de estratos, el presente contiene también fragmentos del pasado. Sólo hay que dar una vuelta por cualquier ciudad contemporánea para ver como nuestro mundo se compone de la suma de diferentes estratos temporales: un palacio gótico a pocos metros de un edificio de vidrio y acero, un callejón pavimentado con piedra al lado de una plaza de hormigón, un trocito de muralla romana a poca distancia de una escultura abstracta.

El patrimonio artístico hace más rico nuestro presente y nos recuerda los universos culturales, históricos, sociales, que lo han conformado. Preservar y difundir el patrimonio no es solamente poner en valor determinadas herencias colectivas. Es también disponer de más herramientas para entender y valorar el presente.

El objetivo de estas III Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus es, pues, proponer reflexiones sobre las posibilidades didácticas del patrimonio artístico. La escuela, el museo y los diferentes ámbitos de educación no formal tienen en el patrimonio un punto de encuentro de enormes posibilidades. Revisitar

las tradiciones, interpretar el pasado (reciente o lejano), releer desde nuestro bagaje contemporáneo los mundos que contiene una obra artística, son retos apasionantes desde el punto de vista educativo. Para abordar estos retos, en las III Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus contaremos con expertos del mundo universitario que, desde áreas del conocimiento como la didáctica de las artes visuales, la historia del arte o la didáctica del medio social, propondrán visiones y presentarán experiencias sobre el tema que nos ocupa. Como en anteriores ediciones, contaremos también con responsables de departamentos pedagógicos de museos de arte, que nos acercarán los propósitos y métodos de trabajo que emplean en su tarea diaria.

Programa

26 de abril de 2006

"El patrimonio como elemento identitario"

Antonio Salcedo. Profesor de Historia del Arte de la Universitat Rovira i Virgili.

"Propuestas sobre patrimonio y educación para una sociedad intercultural"

Roser Juanola. Catedrática en Arte y Educación en la Universitat de Girona.

"El diálogo entre museos y las escuelas"

Roser Calaf. Investigadora principal del grupo MIRAR de la Oferta Tecnológica de la Universidad de Oviedo, grupo dedicado a la Didáctica del Patrimonio.

"Explicar el Arte? Recursos educativos para escolares y público diverso en el Museu d'Art de Sabadell"

Isabel Argany. Responsable del programa educativo del Museu d'Art de Sabadell / Ayuntamiento de Sabadell.

"El cubismo y sus entornos en las colecciones de Telefónica. Propuesta pedagógica"

Teresa González y Esther Fuertes. Departamento de Acción Cultural y Educación del Museu Nacional d'Art de Catalunya.

Práctica

3 de mayo de 2006

"La escultura pública en Tarragona: argumentación conceptual y recorrido virtual"

Marisa Suárez. Responsable del Servei Pedagògic del Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona.

Recorrido por la escultura pública de la ciudad y su relación con el entorno

Marisa Suárez.

Planteamiento pedagógico/didáctico de la propuesta "La escultura en la calle"

Albert Macaya. Profesor del Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universitat Rovira i Virgili.

Elaboración de una propuesta didáctica sobre el patrimonio artístico en la ciudad: (re)descubrir una escultura pública

Albert Macaya y Marisa Suárez.

2007 IV Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus

El museo y la educación para la diversidad cultural desde las artes

18 y 25 de abril de 2007

Las Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus son un punto de confluencia de la educación artística en ámbitos formales (escuela, educación secundaria, universidad, escuelas de arte) con la tarea pedagógica de los museos, siempre dentro del ámbito de las artes visuales. En las últimas ediciones de las jornadas, se ha optado por un contenido monográfico. Para la presente edición, queremos reflexionar sobre lo que el museo puede aportar a la educación artística entendida desde una óptica multicultural. Es un hecho, que vivimos en sociedades que fusionan varias herencias culturales. Esta fusión tiene también una clara repercusión en el universo de las imágenes en general y en la producción artística en especial.

La diversidad cultural, como reto pedagógico de primer orden, tiene en las artes visuales –y en los museos de arte en particular– una importante fuente de recursos conceptuales y metodológicos. Las artes visuales encarnan formas de identidad colectivas, son la representación de universos culturales y sociales complejos. Las imágenes artísticas dan voz a individuos y grupos, hacen visible la pluralidad del mundo en el que vivimos y dan concreción formal al diálogo de tradiciones y herencias.

Los museos y centros de arte nos aportan un espacio de encuentro privilegiado con las manifestaciones de este patrimonio común y diverso al mismo tiempo.

Programa

18 de abril de 2007

“El taller de El Cairo, una escuela para todos”

Perico Pastor. Artista.

“Los museos: espacios para valorar al otro. Interpretaciones y consideraciones críticas desde la educación artística”

Joan Vallès. Profesor de Didáctica del Arte y miembro del grupo de investigación Patrimoni i Educació Artística Inclusiva. Universitat de Girona.

“De la Ciudad de las Palabras a Almacen: de las artes al barrio”

Macarena de la Vega. Artista visual y directora del Centro de Interacción Cultural Almacen.

“Arte y testimonio. El material testimonial como pieza del museo”

Imma Boj. Directora del Proyecto del Museu d'Història de la Immigració de Catalunya.

“10.000 objetos para la educación”

Enric Miró. Jefe de Exposiciones y Difusión (Pedagogía y Comunicación) del Museu Etnològic de Barcelona.

25 de abril de 2007

“Arte y diversidad cultural en Cataluña: derechos de ciudadanía y derechos culturales”

Estela Rodríguez. Doctoranda en el Departamento de Escultura de la Facultat de Belles Arts (UB). Tesis doctoral (en realización) “Hijas de la diáspora. Mujeres artistas de otras culturas en ciudades interculturales” (San Francisco, México DF y Barcelona).

“Narrativas visuales y experiencia de la alteridad”

Alfred Porres. Profesor de educación secundaria y artista visual.

Taller práctico

“Y si yo soy el otro?”

Alfred Porres.

MAMT Pedagògic, núm. 1

Direcció editorial

Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona / Servei pedagògic
Santa Anna, 8 - 43003 Tarragona
Tel. 977 235 032 - Fax 977 235 137
mamt@diputaciodeltarragona.cat
www.altanet.org/MAMT
<http://MAMTpedagogic.altanet.org>

Coordinadors

Albert Macaya
Rosa M. Ricomà
Marisa Suárez

© de l'edició

Diputació de Tarragona
Passeig de Sant Antoni, 100 - 43003 Tarragona
Tel. 977 296 634 / Fax 977 296 633
cultura@diputaciodeltarragona.cat
www.diputaciodeltarragona.cat

© del text

Els seus autors

© de les fotografies

Els seus autors

Revisió i traducció de textos

Joan-Josep Miracle

Disseny de la col·lecció i maquetació

Pau Gavaldà

Impressió

Sugrañes Editors, s.a.

DL.

MAMT
PEDAGÒGIC

ISBN 978-84-95835-72-7



9 788495 835727