

COORDINACIÓ: Albert Macaya, Rosa Ricomà, Marisa Suárez

arts, educació i inter- disciplinarietat

**Els projectes, punt de trobada
entre museus i escola**



Diputació Tarragona
RBIV RAMON
BERENGUER

MAMT
PEDAGÒGIC

ARTS, EDUCACIÓ I INTERDISCIPLINARIETAT
ELS PROJECTES, PUNT DE TROBADA ENTRE MUSEUS I ESCOLA

MAMT
PEDAGÒGIC

**arts,
educació i
inter-
disciplinarietat**

**Els projectes, punt de trobada
entre museus i escola**

Coordinadors: ALBERT MACAYA
ROSA M. RICOMÀ
MARISA SUÁREZ



MUSEU D'ART MODERN
TARRAGONA



Diputació Tarragona
RBIV RAMON
BERENGUER

PRESENTACIÓ	9
Josep Poblet i Tous. President de la Diputació de Tarragona	
ELS PROJECTES, PUNT DE TROBADA ENTRE MUSEUS I ESCOLA	11
Albert Macaya. Artista visual i professor d'Art i Educació a la Universitat Rovira i Virgili	
X JORNADA DE PEDAGOGIA DE L'ART I MUSEUS	18
Servei Pedagògic del Museu d'Art Modern (MAMT) Diputació de Tarragona	
EXPERIÈNCIES DE RELACIÓ DELS INFANTS I ELS JOVES AMB L'ART CONTEMPORANI A L'ESCOLA I AL MUSEU	21
Fernando Hernández-Hernández. Professor de la Secció de Pedagogies Culturals. Facultat de Belles Arts. Universitat de Barcelona	
EL QUE ES POT I EL QUE ES PODRIA FER EN EDUCACIÓ ARTÍSTICA: PROJECTES SINGULARS EN MUSEUS D'ART	35
Olaia Fontal Merillas. Professora Titular de la Universitat de Valladolid.	
TRÀNSITS I MIGRACIONS A ZONA BAIXA: UN PROJECTE EN FORMACIÓ DE MESTRES	49
Helena Ayuso Moli. Responsable del Servei Educatiu del Centre d'Art La Panera Glòria Jové Monclús. Professora de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida	
INFÀNCIA I TERRITORI. UNA CONVERSA ARTÍSTICA A DIVERSES VEUS	67
Lidia Esteban, Olga Romera, Montserrat Navarro. Escola El Martinet de Ripollet	
LABORATORI DEL PAISATGE 2011-2013. UN ESPAI DE CREACIÓ OBERTA	83
Lidia Porcar. Artista visual i professora de l'Escola d'Art i Disseny, Reus.	
L'ÈTICA SOTA CRÍTICA. LES VEUS DEL PROJECTE	91
Eloïsa Valero. Catedràtica d'Ensenyament Secundari Jordi Abelló. Pintor MAMT Pedagògic	
TRADUCCIONS	109

Presentació

Josep Poblet i Tous

President de la Diputació de Tarragona

En l'escrit de presentació d'unes jornades d'aquest tipus, les corresponents a l'any 2010, feia referència a l'art i la creació com a elements de millora cultural dels pobles. No hi ha evolució sense aquest sentit i valor creatiu, perquè podem créixer des del punt de vista econòmic, de béns i serveis, però si aquests no es troben empeltats en la filosofia i l'estètica, aleshores l'obra sempre serà incompleta, si no bàrbara. Ara bé, com s'arriba a aquesta concepció d'alt pensament i creativitat? Penso que la resposta només pot ser l'educació, no en aquella clàssica definició d'unicitat i exclusivitat de l'educació, sinó amb l'afegit de la interdisciplinarietat.

Avui, en art, però també en qualsevol altra branca de les ciències i humanitats, no hi ha coneixements educatius únics, exclusius o permanents, sinó que es troben en un continuat procés d'anàlisi i evolució; i això vol dir que en el procés hi participen molts agents, diversos interventors, cadascun des de la seva experiència i disciplina, per poder analitzar així, amb més precisió i abast, l'objecte de treball.

La X Jornada de Pedagogia de l'Art i Museus ha tractat, precisament, aquesta qüestió: les arts, l'educació i la interdisciplinarietat. Malgrat que les ponències vagin adreçades al món museístic i escolar, com a formació de quadres professionals de l'ensenyament i de la didàctica, el seu objectiu s'amplia molt més, ja que la seva incidència haurà de tenir ressò en les futures generacions i, en definitiva, en una millor salut cultural de la nostra societat.

El projectes, punt de trobada entre museus i escola

Albert Macaya.

Artista visual i professor d'Art i Educació a la Universitat Rovira i Virgili

Moltes de les institucions que tenen l'educació com una de les seves raons de ser (cas dels museus) estan reorientant la seva tasca cap a formes noves d'interacció amb els participants en l'aventura comuna d'aprendre. Aquesta reorientació passa, d'una banda, per la revisió dels rols d'educadors i receptors de l'acció educativa en el sentit d'atorgar un paper central als receptors. I, de l'altra, per una profunda revisió de la manera com ens relacionem amb el coneixement en el món contemporani, en un context que, en molts sentits, tendeix de manera creixent a la dialogicitat més que a la jerarquia, a la xarxa més que a la verticalitat.

L'interès pels projectes, com a eixos articuladors de l'aprenentatge, respon en bona manera a aquests principis. Organitzar el treball entorn d'un tema o una pregunta inicial relacionada amb els interessos i els contextos vitals dels participants és una alternativa cada dia més comuna a la utilització de programes educatius prefixats, suposadament vàlids per a tothom, i basats exclusivament en els interessos del comisari, el conservador o l'autoritat acadèmica de torn. De la mateixa manera, en el context escolar, els currículums quilomètrics, els programes detallats de les assignatures, la

compartimentació mateix del saber en matèries d'ensenyament i en unitats seqüencials dins de cada una, ens parlen d'una concepció de l'aprenentatge en què els participants tenen un rol de mers receptors. Ens ve a la ment la vella metàfora il·lustrada de l'ensenyament com l'acció de posar aigua en una gerra. L'aigua del coneixement, que l'educador disposa acuradament en la ment-gerra individual del seu deixeble. Bella metàfora si no fos que, en el context de la interactivitat i la complexitat del món en què vivim, és gairebé insultant qualificar de "gerra" un individu particular, que compta amb experiències viscudes, contextos, coneixements, afectes, ja abans de la benintencionada (hem de suposar) acció didàctica de l'aiguader-educador. Altrament, com sabem, les gerres solen estar ben forades: sovint, si els participants senten que l'aprenentatge no té res a veure amb ells, l'aigua s'escola per uns forats anomenats exàmens o tasques, i la gerra queda gairebé tan buida com a l'inici del procés. És veritat que el món dels museus queda lliure dels rituals d'avaluació més antipàtics, però comparteix el tema de la recepció i solatge del coneixement amb l'educació formal.

En aquest text plantejarem algunes de les variables que justifiquen l'oportunitat,

en contextos educatius com els museus, d'aquest desplaçament del contingut acadèmic prefixat al bagatge dels receptors; de la transposició didàctica de sabers que altres (comissaris, educadors, dissenyadors de programes educatius estandarditzats) han consagrat com a canònics a la construcció conjunta del coneixement per part dels visitants en interacció amb el que el museu ens planteja. Repassarem alguns canvis essencials en la manera com entenem el coneixement: disposem d'interessants alternatives a l'epistemologia racionalista que ha impregnat durant segles els processos d'ensenyament-aprenentatge i que està encara incrustada a allò que Tyack i Cuban han anomenat la *gramàtica de l'escola* (1995). Si existeix una gramàtica del museu educador, de ben segur deu tenir força coses en comú amb l'expressió de Tyack i Cuban.

Seguirem també algunes pistes relatives a la importància d'involucrar l'experiència viscuda i els contextos culturals dels participants que justifiquen el caràcter situat dels projectes. Veurem com s'ha emfasitzat la importància que els participants se sentin implicats en l'experiència que els proposa el museu, considerant que una de les característiques d'algunes experiències educatives reeixides tant en educació formal com en museus és l'ús d'estratègies que impliquin la indagació o la recerca activa, la gestió de la informació i la participació en el disseny mateix de tot el procés. Com ja se sap, aquests propòsits inspiren

de forma significativa l'actual debat sobre la noció de competència.

El procés de repensar la tasca educativa dels museus a la llum d'algunes experiències prometedores en forma de projectes de treball s'ha d'emmarcar en un debat epistemològic de caràcter més general. El problema de què i com aprenem dels museus no es pot desvincular dels debats més generals sobre com ens relacionem amb el coneixement.

La conceptualització del coneixement al món contemporani ha estat revisada arran de les successives *crisis de fonamentació* que ha conegut el segle xx. El programa racionalista, que impulsa bona part de la modernitat, cataloga i compartimenta els sabers, i consagra la preeminència dels uns sobre els altres. El coneixement es vol neutral, objectiu, representació fiable de la veritat. El museu enciclopèdic, de mentalitat il·lustrada, doncs, aspira a ser compendi del saber acadèmic, del *savoir savant* (Chevalard, 1991), ostenta una posició d'autoritat en la jerarquia del saber.

Els positivismes d'índole diversa han consagrat el discurs de veritat objectiva en les més diverses disciplines. Però, com ja se sap, la veritat o l'objectivitat són temes més que relliscosos. I ja no diguem en qüestions artístiques. Es fa inevitable la referència a Foucault (1998), que no per ser coneguda és menys pertinent. Tots els períodes històrics tenen unes condicions subjacents de veritat, que determinen què és acceptable com a tal. Les discipli-

nes del coneixement representen el món. Si és cert que ens pesa encara la mentalitat il·lustrada, hem de retenir que, per a Foucault, la representació és el concepte clau del paradigma clàssic: les paraules “representen” les coses, serveixen per a ordenar-les i categoritzar-les. La mentalitat clàssica discrimina i organitza, crea separacions jeràrquiques. Articula sistemes d’identitats i diferències a la manera de les taxonomies de Linneu. Així, la lògica ordena el pensament per possibilitar el judici vàlid, la gramàtica ordena el llenguatge i els seus signes perquè pugui representar, la biologia tabula les característiques dels éssers vius. Vet aquí un dels principis fundacionals de les ciències de la natura i el seu mètode. Ordenar representacions per reflectir l’ordre del món. La cosa es compli quan els subjectes prenen consciència del seu paper en la dinàmica del conèixer: homes i dones ja no es conformen al món, sinó que el món es conforma a la seva manera de saber. No obstant això, ens hem de preguntar de quina manera i en quins àmbits és encara pertinent la jerarquizació i la classificació, i entrarem en un suggeridor debat pedagògic.

En tot cas, els complexos entrebancs de l’epistemologia ens duen, fàcilment, a la conclusió que les arts no sembla que quedin en gaire bon lloc en la jerarquia racionalista del coneixement. Kant en deu tenir alguna part de responsabilitat, quan fonamenta des del pensament l’autonomia de l’art, autonomia que ha tingut conseqüèn-

cies diverses. N’ha possibilitat la llibertat i experimentalitat extremes, com hem comprovat els darrers dos segles, i aquesta ha estat una aventura apassionant. Però la “finalitat sense finalitat” o “l’interès desinteressat” de l’art són també vies cap a un cul-de-sac: deslligat de tota relació amb la veritat o la moral, l’art s’ocupa de la bellesa. No és estrany que una de les obsessions dels artistes de les avantguardes (notablement en el cas de Duchamp) fos rebel·lar-se contra aquesta missió de fer coses *boniques*, ni vertaderes ni falses, ni morals ni immorals, simplement belles o lletges. O, en el millor dels casos, l’experiència de l’art pot ser vista com una cosa semblant a una efusió sentimental, quan entra en escena el concepte kantian del que és sublim, però sense gaire relació amb una cognició seriosa i fiable del món.

La reivindicació de l’experiència de veritat en art, que, tot i haver estat esbossada abans, ve de la mà de Gadamer (2007), obre un debat suggeridor sobre la comprensió i la interpretació. L’obsessió pel mètode i l’objectivitat no són l’única garantia possible de veritat. L’afirmació heideggeriana que l’obra d’art inaugura un món, que és una experiència fundant, una experiència de veritat, pot semblar excessivament grandiloqüent pels temps que corren. Però trenca amb la limitació formalista que reclou l’experiència artística als límits de les “coses boniques”. Per a Gadamer, els productes artístics són portes obertes a la interpretació, es relacionen amb tradi-

cions sempre reinventades i creen comunitat. L'art és un joc, però per jugar-hi, com en tots els jocs, cal comptar amb jugadors disposats a compartir-ne les regles. I possibilita un flux de recerca i consens de significats.

Vist així, les possibilitats de les arts en el marc d'un aprenentatge orientat com a projecte són enormes: no ens vénen donades per l'enlluernador ego d'un artista individual ni per l'arrabassadora passió de la seva sentimentalitat; poden ser un element clau dels processos d'indagació, de qüestionament del que ens envolta i de l'aventura de posar en comú i compartir significats.

Sortim, doncs, de l'esbarzer epistemològic conclouent que l'art no es limita a produir artefactes formalment excel·lents, sinó que pot ser també una manera de conèixer, una experiència de comprensió. El saber empíric i analític, que en la mentalitat il·lustrada atorgava un paper de subjectivitat marginal a les arts, no sembla que respongui efectivament, com diu Habermas (1987), a les maneres de saber socials, històriques, hermenèutiques, que situa en la regió subjectiva del coneixement. Habermas postula un racionalisme crític, comunicacional, un saber crític d'arrel social, on podem crear espais d'intersubjectivitat. Les arts entren de ple en aquest enquadrament, en què el coneixement es construeix al si de processos argumentatius, on una comunitat delibera i explora la possibilitat de consensos emmarcats en contextos culturals. En conseqüència, com a alternativa a l'obsessió

per l'objectivitat, el paper de l'acció comunicativa és clau en la creació d'espais d'intersubjectivitat. Aquesta és una idea enormement inspiradora per al quefer educatiu del museu. Disposem d'un espai privilegiat per indagar i compartir, per bussejar en l'univers de significats possibles de les arts i construir sentit en comunitat. El repte és ser part essencialment activa en l'empresa de donar sentit al que veiem, i posar-ho en relació amb subjectivitats particulars, contextos individuals, experiències viscudes.

Hem abordat el problema de la dialogicitat en l'aprenentatge, com a component inherent a la noció de projecte, des d'una perspectiva essencialment epistemològica, però és evident que el tema té moltes altres implicacions. No podem deixar de fer referència al caràcter emancipador dels processos educatius que involucren la veu dels participants. El treball pioner de Freire (1976) va emfasitzar el paper del diàleg en una educació per a la consciència crítica. La seva herència ha estat una interessant escola de pedagogia crítica amb referents prou coneguts com Giroux (1990), que reivindica insistentment la dimensió crítica de la tasca dels educadors, o Kincheloe (2001), que ens prevé contra la compartimentació il·lustrada de sabers pretesament neutrals que no engrana amb els contextos socials i culturals dels receptors.

En el tema de les arts i la cultura visual, autors a bastament coneguts com Freedman (2006), Duncum (2001) o Hernández (2010) han insistit en la importància d'inte-

grar les pràctiques socials dels participants en les activitats d'aprenentatge, i ens han fet més conscients que els participants són també creadors de cultura, receptors i a la vegada creadors o reelaboradors de productes culturals. En el terreny més específicament museístic, ha fet fortuna la noció de *comunitat d'interpretants* (Hooper Greenhill, 1999), comunitat de constructors de significat contextualitzada en unes coordenades culturals concretes.

La idea que les col·leccions dels museus d'art poden ser un excel·lent punt de partida d'aventures d'aprenentatge de caràcter interdisciplinari i amb un alt grau d'implicació dels participants fa via. De maneres molt diverses, la vinculació de les propostes museístiques amb problemes transversals com la identitat, l'entorn, la interacció amb els altres o, en termes generals, amb l'experiència viscuda s'ha concretat en una multitud de propostes suggeridores.

Alguns dels exemples invocats més sovint són el programa "Value of art", de la Tate Gallery; algunes experiències del programa "Verbal Eyes", a la Tate Modern, o el Centro de Arte Moderna de la Fundación Gulbenkian, de Lisboa. Arran de l'interès recent per les narratives individuals, podríem esmentar el programa "Art takes me there", del South Texas Institute of Art. La implicació dels contextos socioculturals dels participants és palès a programes del Victory and Albert Museum com "Black British Style", les activitats del Nevada Art Museum o el Bronx Museum of the Arts.

A l'Estat espanyol, la vinculació a temàtiques interdisciplinàries en la línia dels projectes de treball es veu recollida a programes com "A tu medida", d'ARTIUM, o "Hastadieciocho" del Reina Sofía.

El llistat d'exemples es pot ampliar molt més. De fet, coneixem estudis internacionals que compendien i analitzen les experiències considerades com a reeixides en educació i art. Moltes de les claus que se n'extreuen ens orienten en una línia de treball relacionada amb els projectes més que no pas amb la transposició didàctica clàssica centrada en el contingut. Bamford (2009) destaca com a constants en les experiències reeixides en educació artística, a més del partenariat i la col·laboració, les formes d'aprenentatge basades en la recerca, els projectes interdisciplinaris, el caràcter integrador i obert a una pluralitat de discursos dels participants, i la dimensió pública dels aprenentatges: mostrar a la comunitat el que hem après.

Hi ha prou indicis per pensar que el que esbossem aquí és una tendència general. Si obrim el focus des del binomi art-educació a tota mena d'àmbits educatius, podem aportar encara altres arguments. Flecha (2013), a partir de l'estudi comparatiu del que qualifica com a experiències educatives d'èxit, subratlla com a elements comuns a totes la dialogicitat, les dinàmiques cooperatives o la creació de comunitat al voltant del fet educatiu. Per la seva banda, el tan sovint festejat model finlandès (Sahlberg, 2011) llueix també

entre les seves claus l'aprenentatge basat en la indagació i la confiança en la realitat concreta de cada centre, sense necessitat d'estretes faixes curriculars. Singapur, un altre entorn educatiu de resultats reeixits, ha assumit com a lema del seu sistema educatiu "Teach less, learn more". Podríem afegir: menys monòleg magistral i més compromís actiu dels implicats en l'aprenentatge.

En educació formal, l'aprenentatge articular entorn de projectes interdisciplinaris disposa ja de certa tradició i pot aportar interessants elements de reflexió a la tasca educadora dels museus. Inicialment, com ja hem apuntat, s'invocaven principis com la interdisciplinarietat, la mobilització del coneixement en situacions properes a la realitat de l'alumnat o la implicació activa dels participants en el projecte. Però amb les aportacions amb què ens forneix la recerca sobre el terreny, alguns investigadors van molt més enllà. Anguita, Hernández i Ventura (2010) ens parlen d'una transició des de la formulació clàssica dels projectes (elecció del tema, recapitulació de coneixements previs, formulació de preguntes clau, disseny i implementació del procés de recerca, posada en comú) cap a la construcció d'un entramat de relacions que comprèn no un, sinó diversos projectes i que es relaciona amb tot el que succeeix tant a l'aula com a l'escola i fora. Mostrant-nos com és d'artificial la tanca que separa l'escola de la vida, ens repton a construir experiències que permetin explorar relacions

complexes amb els sabers, amb els altres i amb nosaltres mateixos.

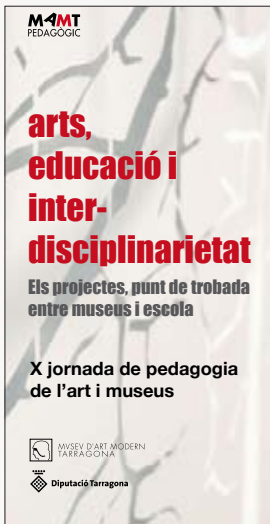
El debat resta obert, però veiem escaletxes interessants que, en el territori específic dels museus d'art, ens remetem en darrer terme a la recepció mateixa de l'art en un món ple d'imatges interactives, polisèmiques, ubiqües. Potser cal convenir que venim d'una tradició que ha emfasitzat una visió gairebé messiànica de l'artista individual. Es diria que l'autor individual ha tingut l'*auctoritas* en titularitat exclusiva sobre l'obra d'art que el museu ens oferia com a destil·lat sublim de la nostra cultura. I que els visitants tenim un rol passiu: som les gerres buides que el museu omplirà amb l'aigua del seu saber.

Tanta autoritat ens enlluerna, i, encengats, potser al final no hi veurem, buscant a les palpentes la via de sortida cap a la botiga de records. Malaguanyada experiència museística, doncs: aniria bé recuperar aquí una bella metàfora que ens proposa Eulàlia Bosch (2013), arran d'una trobada amb Eugene Bavcar. Conversant en una estança en penombra, el fotògraf li diu: "vivim en un món massa il·luminat, però amb poca claror". I Bosch rumia i reelabora intel·ligentment la sentència, per concloure que cal una mica de foscor per arribar a la llum. En comptes d'encegar els nois i noies que han vingut al museu amb la potent llum del coneixement enciclopèdic o de l'*auctoritas* de l'artista individual, creem els espais (amb la dosi de foscor necessària) per tal que basteixin projectes de treball en què se

sentin partícips de ple dret en la tasca de donar sentit al que ens envolta.

Referències bibliogràfiques:

- ANGUITA, M.; HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. (2010). "Los proyectos, tejido de relaciones y saberes". *Cuadernos de Pedagogía* 400: 77-80.
- BAMFORD, A. (2009). *El Factor ¡wau!: el papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- BOSCH, E. (2013). "Del cielo cayó la noche". Conferència a la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla. <<http://www.youtube.com/watch?v=KaAmxwy6-TU>>. [Recuperat el 10 de novembre del 2013].
- CHEVALARD, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. París: La Pensée Sauvage.
- DUNCUM, P. (2001). "Visual culture: Developments, definitions and directions for art education". *Studies in Art Education* 42 (2): 101-112.
- FLECHA, R. (2013). "Comunidades de aprendizaje. Actuaciones educativas de éxito". Conferència. <<http://www.youtube.com/watch?v=bhjQFXJtJA>>. [Recuperat el 22 de gener del 2014].
- FOUCAULT, M. (1998). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Mèxic: Siglo XXI.
- FREEDMAN, K. J. (2006). *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- FREIRE, P. (1976). *La Educación como práctica de la libertad*. Mèxic: Siglo XXI.
- GADAMER, H. G. (2007). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- GIROUX, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HERNÁNDEZ, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- HOOPER-GREENHILL, E. (2003). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Londres: Routledge.
- KINCHELOE, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- SAHLBERG, P. (2011). *Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland?* Nova York: Teachers College Press.
- TYACK, D.; CUBAN, L. (1995). *Tinkering Towards Utopia: A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press



2013 X Jornada de Pedagogia de l'Art i Museus

Arts, educació i interdisciplinarietat

Els projectes, punt de trobada entre museus i escola

L'accés al coneixement ha sofert canvis de gran envergadura a les darreres dècades. La importància que atorguem avui al fet de ser competent en diversos àmbits passa per davant de la mera acumulació de coneixements específics. La noció de competència inclou la capacitat per gestionar de forma autònoma la informació i la transferència dels aprenentatges en situacions diverses. Aquestes noves demandes s'han d'abordar, sovint, superant les fronteres de les disciplines tradicionals.

La interdisciplinarietat, però, no és una preocupació nova per als educadors. Podríem invocar tota una vella tradició de transversalitat que passa pels centres d'interès, l'aprenentatge per ambients, les propostes didàctiques globalitzadores, l'aprenentatge basat en problemes i el treball per projectes.

El potencial educatiu de les arts visuals es fonamenta, en bona manera, en la possibilitat d'emprar-les per mobilitzar el raonament. Tasques com la recerca de significats, l'exploració dels contextos de l'art o la vinculació de les imatges amb el bagatge social i cultural dels participants posen en marxa el seu pensament cap a moltes direccions possibles. L'aventura pedagògica del museu d'art no solament persegueix avui l'experiència estètica o el coneixement de l' "alta cultura". Demana una mirada d'ampli espectre, oberta a les aportacions de diversos camps de saber i de diversos registres i contextos culturals.

Molts educadors, tant en l'àmbit museístic com en l'educació formal, han explorat les possibilitats de les arts per bastir projectes interdisciplinaris. Tendir ponts des de l'art cap a altres formes de coneixement ens permet construir una comprensió holística del que ens envolta. Fer confluïr llenguatges i maneres de coneixement possibilita una aproximació més rica a la realitat i un major desenvolupament de la capacitat d'aprendre autònomament. A la X Jornada de Pedagogia de l'Art i Museus, compartirem els plantejaments teòrics que fonamenten el treball a partir de projectes interdisciplinaris i també experiències pràctiques interessants en aquesta línia, tant en contextos museístics com escolars.

PROGRAMA

17 d'abril de 2013

ARTS, EDUCACIÓ I INTERDISCIPLINARIETAT ELS PROJECTES, PUNT DE TROBADA ENTRE MUSEUS I ESCOLA

Pràctiques de relació dels infants i els joves amb l'art contemporani a l'escola i al museu

FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ

Professor de la Secció de Pedagogies culturals. Facultat de Belles Arts.
Universitat de Barcelona

Projectes singulars en museus d'art internacionals: el que s'ha de fer, el que es pot i el que es podria fer en educació artística

OLAIA FONTAL MERILLAS

Professora Titular de Universitat de Valladolid

Trànsits i migracions en Zona Baixa: un projecte en formació de mestres

HELENA AYUSO MOLI

Responsable del Servei Educatiu del Centre d'Art la Panera

GLÒRIA JOVÉ MONCLÚS

Professora de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida

Infància i Territori: Una conversa artística a varies veus

MONTSERRAT NAVARRO RUIZ

Directora de l'escola El Martinet de Ripollet

Laboratori del paisatge. Un espai de creació oberta

LÍDIA PORCAR

Artista visual i professora de l'Escola d'Art i Disseny, Reus

L'ètica sota crítica. Videoart, aula, artista, museu

ELOÏSA VALERO

Catedràtica d'Ensenyament Secundari

JORDI ABELLÓ

Pintor

MAMT PEDAGÒGIC



Experiències de relació dels infants i els joves amb l'art contemporani a l'escola i al museu

Fernando Hernández-Hernández. Secció de Pedagogies Culturals. Facultat de Belles Arts.
Universitat de Barcelona

Resum: L'estudi de les relacions entre joves i infants amb l'art contemporani ha estat un tema recurrent en els treballs sobre educació en museus, però menys freqüent en l'àmbit escolar. El que es planteja en aquesta contribució és una aproximació a aquest camp a partir d'explorar quatre modes de relació que permeten aproximar-se de manera dialògica a les experiències i relats que es presenten a les aules.

Paraules clau: experiències de relació, modes de conèixer, art contemporani, educació de les arts.

Introducció: Indagar sobre els modes de relació amb l'art contemporani

Aquest text forma part d'una indagació entorn de com es configuren i despleguen les propostes educatives sobre art contemporani dirigides a infants i joves en museus i escoles. Des d'aquesta aproximació proposo l'articulació d'un espai d'interacció entre la pedagogia i la cultura on s'entrecreuen qüestions socials, polítiques i institucionals en la constitució d'identitats i en la producció de coneixement i saber. Una finalitat d'aquest apropament a la relació és desvelar els discursos que naturalitzen la mirada envers les representacions artístiques i les relacions que com a visualitzadors o productors es proposa des de les aules i els departaments d'educació dels museus.

Des d'aquesta posició de descobriment és com m'apropo als modes en els quals

l'art contemporani acostuma a presentar-se a l'escola. Ho faig amb la finalitat de fer evident alguns dels seus sentits, no solament entorn de les pràctiques artístiques, sinó dels relats que existeixen sobre l'art i els artistes, el fet d'aprendre i les nocions d'infància i joventut que vehiculen.

Si ens apropem a l'escola sota aquesta perspectiva, si entrem a les seves aules i observem el que hi ha penjat a les parets, el primer que veiem és que l'art contemporani es (con)fon amb l'art modern i que són els noms de Paul Klee, Kandinski, Picasso, Miró, els dels artistes que guien i inspiren, de manera destacada, les pràctiques educatives (vegeu imatge 1). És un fet que no deixa de ser la manifestació d'un seguiment d'un cert cànon artístic, i que al mateix temps mostra l'interès de l'escola per allò existent i no per allò emergent. Aguirre

(2010) assenyalen que aquestes eleccions es deuen “a la ja citada qualificació canònica, però també a una concepció simplista de la infància que porta a considerar que els treballs d'aquests artistes, amb formes i colors bàsics, resulten els més adequats per a l'etapa infantil” (Aguirre, 2010: 38).

Aquesta vinculació duu, amb freqüència, al fet que el lloc de l'art contemporani a l'aula serveixi com a mediador perquè el nen i la nena puguin experimentar diferents relacions amb les possibilitats plàstiques

que li ofereixen les tècniques, les formes, els colors, als quals l'educadora associa a l'obra en qüestió i que reflecteix el seu sentit del paper de l'art en l'educació. Però, com assenyalen Abad (2009: 15), aquesta aproximació no posseeix “un interès com sentit discursiu que ajudi el nen i la nena a conèixer-se i a conèixer el món”. Succeeix llavors que es repeteix el que a l'escola és gairebé un ritual: l'acció educativa, la proposta de la mestra se centra en el que es farà, no en el que es pretén conèixer. Estem



1: Representacions sobre una obra de Kandinski en una aula d'educació primària. 2013
Foto de l'autor.

davant un mode de fer, no de conèixer(-se). D'aquesta manera, la dotació de sentit que té lloc en els intercanvis entre els subjectes i els objectes de la cultura es contrau, en orientar-se en una sola direcció.

Experiències de relació amb l'art contemporani a l'escola... i en el museu

El que ens interessa en aquesta aproximació no és tant qui són i què fan els artistes que són presents a les aules com els modes de relació que s'estableixen al seu voltant, les seves obres i les relacions entre els nens i les nenes i els joves. Una experiència de relació que es pot contemplar, inicialment, des de quatre perspectives: a) com una manera d'estar i de ser; b) com una manera de relacionar-se i de fer; c) com un mode de conversar, i d) com un mode de mirar(-se). No és que aquestes formes siguin les úniques —a l'anàlisi dut a terme n'he detectat fins a vuit—, però sí que són les que assenyalen la pauta que explorarem durant el recorregut que aquí es proposa.

Aviso que no es tracta de fixar o escollir quina és la millor, sinó d'escollir amb fonament, sabent les implicacions que té cada elecció que realitzem. No podem oblidar que les nostres eleccions generen polítiques, reglaments i pràctiques que, al cap i a la fi, constitueixen modes de subjectivació.

D'aquesta manera, quan convidem un grup de nens i nenes de 5 anys a venir a

la universitat i compartir amb els estudiants els modes de relacionar-se amb les imatges que ells i nosaltres realitzem (vegeu imatge 2), no sols estem generant una activitat més o menys interessant o motivadora. Estem possibilitant un espai de trobada que permet formar-se, reconèixer-se i experimentar modes de relació entorn de diferents pràctiques artístiques.

El que ara vull destacar és que, amb això, estem assumint que l'autoria dels aprenents, l'intercanvi entre subjectes és un mode d'expandir el coneixement i de crear modes de relació entorn de les pràc-



2: Modes de relació entre un grup de nens de 5 anys i un grup d'estudiants d'Història de l'Educació Artística. Foto de l'autor.

tiques artístiques. Però també implica una connexió amb el sentit que donem a les relacions pedagògiques: considerar els subjectes com a portadors de saber, en un marc que trenca les barreres tradicionals entre la universitat i l'escola, entre qui sap i qui no, entre els rols de professors i aprenents.

Des d'aquesta posició és des d'on m'he plantejat, després d'escoltar i comparar amb companys amb els quals aprenc, exemples de com s'apropen a l'art contemporani alguns docents d'escoles d'educació primària i secundària. Perquè des d'ells puguin pensar junts sobre els modes de relació que es propicien, i els efectes que tenen o que poden tenir en l'aprenentatge dels infants i dels joves.

He organitzat els exemples en modes d'experiències de relació. Com he apuntat, en una primera ordenació en van emergir fins a vuit, a partir de la revisió de diferents casos. Segur que n'hi ha més, en funció de la mirada que cada observador projecti. En aquest text em centraré en quatre, que crec que representen una part de les nostres eleccions quan ens apropem a l'art contemporani.

He deixat de banda mostrar altres modes de relació. Per exemple, el que se centra a provocar conversacions al voltant d'una obra (González Vida, 2007), o el que posa l'atenció en la transmissió d'informació, a la manera de les classes d'Història de l'Art. Els he deixat no perquè no siguin rellevants, sinó perquè he escollit els que

configuren modes de relació que transiten del fer al conèixer a partir de la trobada amb les produccions d'artistes contemporanis.

Faig un incís per assenyalar que per *artista contemporani* entenc el que posa especial atenció, reflexiona o dialoga amb allò que (ens) està passant des de la parcel·la artística que ha escollit. Sé que és una definició discutible, però té la virtut de permetre embastar conversacions i saltar en el temps per centrar-se en els problemes i els debats que es propicien.

Des d'aquesta perspectiva no tractaré de mostrar i celebrar aquestes experiències, sinó d'agafar-les com a referents per debatre'n el sentit, per vincular-les al tipus de subjecte que representa, els modes de conèixer que afavoreixen i les relacions amb l'art que propicien. Després, que cadascú decideixi què fer, però sabent les implicacions educatives de les seves decisions.

Mode 1: Fer com fa l'artista. La imitació com a possibilitadora d'experiències

En aquesta modalitat, l'artista es presenta com un referent per ser imitat. Un model a seguir per provocar un experiència estètica. Se suposa que, en fer les coses a la manera de l'artista, s'aprèn (vegeu l'exemple de la imatge 3).

Amb motiu de la mort d'Antoni Tàpies, moltes escoles de Catalunya s'han apropiat a la seva obra. Tenir a Barcelona una institució com la Fundació Tàpies, que divulga



3. L'obra de Tàpies com a referent per ser imitat.
Foto d'Amalia Guajardo.

el llegat de l'artista, serveix d'esperó per promoure l'interès dels infants. En fer-ho s'assumeix una perspectiva recolzada per diferents investigacions que assenyalen que quan els adults connecten els nens i les nenes (i els joves) en converses amb sentit sobre obres d'art, els possibilita intel·lectualment per observar i reflexionar sobre les seves obres i les dels adults (Savva y Trimis, 2005).

En el cas de l'escola que ens ocupa, Tàpies, especialment, amb la manera com utilitza els objectes quotidians i la vinculació que dóna a alguns símbols (com la creu) amb el seu relat biogràfic, es presenta com un camp d'interès que pot connectar amb l'experiència dels nens i les nenes. D'aquesta manera es planteja una trans-

posició d'allò que l'artista fa al grup. Es tracta de percebre la seva petjada. Que es faci visible a l'escola el que està succeint a la classe d'art i en el projecte de treball de l'aula de tercer de primària.

La professora d'art rescata alguns dels referents que es van observar a la Fundació Tàpies i planteja realitzar una obra que s'exhibeixi en un dels passadissos de l'escola. L'obra mostra com apropiat-se de la tasca de l'artista. Mentrestant, a l'aula es realitza un projecte de treball que indaga sobre el context històric i cultural de la trajectòria de l'artista. Es plantegen, així, dos modes de relació possibilitats per la professora d'art i la mestra generalista —juntament amb una estudiant de pràctiques del màster d'Arts Visuals i Educació: un enfocament construccionista— que té l'ancoratge en la visita al centre d'art, la informació de les educadores i dels diversos referents que han anat arribant al grup, però que, en el cas de l'obra produïda, estableix un vincle directe amb el mode de fer de Tàpies.

Mode 2: Com es va fer? L'èmfasi en el procés i en els modes de pensar de l'artista

En el seguiment de l'exposició "Colour: an exhibition for children", que es va presentar a la Queensland Art Gallery del 15 de març al 9 juny del 2003, els educadors van trobar que quan s'aproximaven a l'art contemporani, els nens i les nenes:



4.1: Louise Bourgeois, *Cell VIII*, 1998. 4.2: Autobiografies a l'aula de 3 anys.
Foto de Carmen Arrufat.

- Gaudien interpretant les obres.
- Trobaven que era interessant mirar l'art, especialment el que estava relacionat amb quelcom estrany, la por, allò familiar, divertit, increïble i/o diferent.
- Generaven tot tipus d'interpretacions creatives.

Assenyalo aquesta aportació, que té molt d'obvi per a qui tingui experiència amb nens i nenes, com a introducció d'aquesta modalitat de relació, perquè no deslliga mirar, conversar i fer. A més, destaca allò que atrau l'interès dels nens i les nenes, des d'una perspectiva que no sempre es té present quan, sota la prevenció que "són petits", se'ls resten experiències de conèixer i de ser en relació.

És per això que considero que es tracta de posar-se en el camí del fer considerant-lo un mode de conèixer(-se). En aquest mode de relació, l'artista, la seva obra, pot estar o no present a l'aula. Pot, fins i tot, no haver estat objecte, com en l'exemple del mode de relació anterior, d'una visita a un centre d'art. Per a això no hi ha un patró per seguir, només una idea, un esbós o una petjada que possibilita la indagació. En l'exemple de la imatge 4, amb un grup de nens i nenes de 3 anys, el referent de l'autobiografia de l'artista es relaciona amb preguntes del tipus qui som, quines relacions mantenim amb els objectes, les cartografies que es plantegen...

L'art contemporani, mitjançant l'obra i la vida de l'artista, es converteix en un mitjà

per indagar i projectar(-se). No es pretén fer com el que fa l'artista, tal com passava a la modalitat 1, sinó de trobar modes de fer que deriven d'una forma de conèixer que transita des de les experiències i representacions que se'ls ofereixen fins als modes de narrar(-se), gràcies a la mediació que els suggereix i possibilita la professora d'art. D'aquesta manera, la sala d'art es transforma en un taller en el qual els nens i les nenes es miren a si mateixos i projecten els seus modes de conèixer en els relats visuals que construeixen.

Les experiències artístiques que proposa Javier Abad (2008) a l'estela de les escoles infantils de Reggio Emilia segueixen en bona part aquesta orientació. No es tracta de prendre l'artista com a model per imitar, sinó que la seva obra és possibilitadora d'experiències per ser apropiades i transformades —amb la mediació de l'educadora— per generar altres modes de narrar i representar(-se).

Mode 3: Un viatge de relacions. D'una experiència de vida a una experiència de conèixer

Aquí l'artista fa una invitació a l'escola. Vol que la relació amb la seva obra sigui part d'un projecte artístic que es plasmarà en una filmació. Però l'escola sobrepassa els seus límits i la seva proposta. No vol sentir-se objecte de l'artista, vol ser reconeguda en el seu saber, en la seva trajectòria de conèixer.



5.1: Eugènia Balcells, *Frequències*, 2009. http://www.youtube.com/watch?v=D9_dIKYE81Y.

5.2: Relacions amb les apropiacions a partir de l'experiència amb la instal·lació *Frequències*. Foto de Marisol Anguita.



6.1: Relacions amb les ombres i les transparències.
6.2: Expandir els laberints. Fotos de Marisol Anguita.

En un altre lloc vaig escriure sobre els modes en els quals els artistes participen i construeixen projectes amb una dimensió educativa (Hernández, 2010). Aquí l'artista i la seva obra actuen com a referents amb els quals entren en contacte els nens i les nenes. L'experiència que se'ls proposà va ser visitar l'obra exposada en un centre d'art i filmar allò que succeís en aquesta relació. Després, aquest material seria incorporat en una pel·lícula sobre tot el procés i amb les trobades i reaccions que s'havien recollit. Balcells actuà amb generositat. Anà a

l'escola. Conversà amb els nens i les nenes. Compartí les seves obres i recollí les trobades per al seu projecte artístic (imatge 5).

Podria haver acabar aquí, amb la visita a l'exposició en un centre d'art de Barcelona. Però l'escola va anar més enllà. Va escriure el seu relat i el seu mode de relacionar-se amb la proposta de l'artista. Les imatges evocadores que se'ls van brindar els van suggerir entrar en relació amb les transparències dels colors sobre els seus cossos (imatge 6.1) i en explorar com es projecten les seves ombres a partir de la relació amb

diferents coloracions i projeccions. A més, van portar tot el recorregut al paper, amb dibuixos que narren l'experiència de les diferents trobades. També prengueren com a lloc d'exploració els laberints que els oferia Eugènia Balcells i els varen transformar en laberints propis; van anar més enllà de la proposta de l'artista, van connectar amb els seus interessos i van aprendre a partir d'establir relacions (imatge 6.2).

En una tercera fase, i sobre els materials produïts a l'escola, van intervenir-hi les famílies, expandint els significats que va anar construint el grup, que si bé van partir del projecte de l'artista, van ser apropiats pel grup i per la relació amb la mestra i els altres adults que van intervenir en l'aventura.

D'aquesta manera, mitjançant aquest itinerari de trobades i relacions, el grup teixeix una construcció de sentit, que amplia, transforma i s'apropia de modes de constituir l'experiència estètica que van més enllà del que proposa l'artista. Entra a formar part d'una trama de relacions que li permetrà representar un teixit d'aprenentatges que converteixen l'aula en un projecte d'indagació.

Mode 4: Les obres artístiques com a generadores d'idees clau que possibiliten espais de relació

El quart mode de relació el presento des d'una experiència en la qual estic implicat. Està vinculada al projecte *Creative Con-*

nections, que tracta d'afavorir l'intercanvi entre escoles de primària i educació secundària, al voltant de com les obres d'artistes contemporanis poden facilitar, qüestionar, plantejar, mitjançar de manera artística qüestions que ens afecten per la nostra condició d'uropeus.

Creative Connections es planteja com un projecte de col·laboració —de tres anys de durada— en el qual participen sis universitats, d'Anglaterra, Finlàndia, Irlanda, Portugal, República Txeca i Catalunya (Espanya), i un grup de quatre escoles (dues de primària i dues de secundària) de cada país. El projecte s'inicià al gener del 2012 i té el finançament de la Comissió Europea, dins del programa Comenius (EA-CEA-517844).

Encara que la idea d'Europa —com a espai democràtic d'intercanvi cultural i social— està sent qüestionada en els últims anys per la situació econòmica depredadora dels mercats financers i la ineficàcia dels directius dels bancs i dels líders polítics, continua sent un espai d'oportunitats per a la col·laboració entre investigadors i docents de diferents països, que es planteja, en aquest cas:

- Aprendre més sobre Europa, a partir de l'exploració d'obres d'artistes europeus i l'intercanvi entre les 24 escoles dels països participants.
- Dur a terme una experiència indagadora, des d'un enfocament de recerca-acció, amb nois i noies al voltant de com els artistes seleccionats i els pro-

jectes artístics que desenvolupen a les aules plantegen i qüestionen temes rellevants (democràcia, identitat, justícia social) relacionats amb Europa.

- Que els joves mostrin la seva autoria en els projectes artístics que duen a terme, així com en els debats i reflexions sobre les seves temàtiques.
- Produir obres artístiques que expresin les reflexions i intercanvis que tenen lloc en els debats que es generen entre els joves dels diferents països participants.
- Divulgar els processos i resultats del projecte per afavorir la constitució de comunitats virtuals que vinculin en les seves pràctiques escolars propostes artístiques que debatin, qüestionin i amplii problemàtiques vinculades a la construcció de l'espai europeu.

D'aquesta manera, el sentit que va adoptant la recerca-acció a *Creative Connections* té a veure amb les formes de diàleg que es promouen amb la finalitat de trencar les barreres que determinen dualitats i que regeixen bona part dels projectes artístics que s'autodenomenen *col·laboratius* (Hernández, 2010): ells i nosaltres, els que saben i els que no; els que tenen la veu i els que no; els que generen evidències i aquells que les interpreten; el dins i el fora... S'obre, així, un mode de constituir-se com el que Kristiansen i Bloch-Poulsen (2004: 372) denominen *investigadors dialògics*, que donen sentit a les seves

experiències mitjançant l'observació, la reflexió i el diàleg amb els subjectes participants, que són, al seu torn, també investigadors.

Com dialogar amb les obres d'art presentades en el projecte

Des de les consideracions anteriors, les obres artístiques es presenten com a espais de conversa i possibilitadores de projectes artístics des de la premissa que les imatges no parlen per si mateixes. Sempre hi ha algú —l'artista, l'educador, el visualitzador— que hi confereix sentit en funció de la seva mirada cultural. El que es busca és possibilitar reverberacions individuals i grupals a partir de posar en relació les obres seleccionades —i amb altres que aportin els joves o els docents— amb les experiències del seu entorn i d'ells mateixos. El repte és que els joves vagin més enllà de la descripció del que veuen o del que els suggereix la imatge i s'introdueixin en parcel·les de relacions.

Les obres seleccionades pels investigadors estan organitzades en 5 eixos, a partir del marc plantejat per Suzanne Lacy (1994), que reflecteixen també 5 posicions i mirades de l'artista contemporani: expressió personal de l'artista, intèrpret de la diversitat cultural, intèrpret de fenòmens culturals, reporter cultural i activista cultural.

Per al treball amb aquestes imatges i la posterior producció artística dels joves, en primer lloc, es planteja la possibilitat de veure dialògicament les obres i el sentit en



“La imatge de la noia-papallona es va inspirar en una fotografia documental d’abans de la guerra de Viena. Una de les seves interpretacions es pot trobar en la seva connexió amb l’holocaust. Però era un terme desconegut, quan es va fer la fotografia. En aquell moment, txecs, alemanys... i jueus, vivien junts al centre d’Europa. Les ales també poden representar el desig de llibertat i d’escapar de la mort, així com la mort mateixa (ànima que vola al cel).”

7. Berenika Ověčáková: *Dívka-motýl / A Butterfly Girl*. Serigrafía, 100 x 70 cm. Reproduïda amb permís de l’artista.

què apareixen al resum de cada una d’elles (vegeu imatge 7); després, veure com es vinculen amb elles i quines relacions construeixen, i, en una tercera fase, promoure que les respostes i observacions es transformin en l’obra de cada jove (o de grups entre ells).

A diferència dels modes de relació anteriors, aquí és el paper del grup i dels joves d’altres escoles el que possibilita la creació de sentit i genera noves experiències estètiques. Tot això duu a establir formes de mediació que expandeixen els sentits de cada escola, de cada grup i, en posar-los en relació amb les devolucions d’altres es-

coles, expandir el sentit de l’aprenentatge i donar un sentit ampliat a les formes de mediació.

Consideracions finals

Fa uns anys vaig proposar als estudiants d’un seminari de doctorat indagar al voltant de la pregunta “què poden aprendre els educadors dels artistes contemporanis?”. Amb això tractava de desplaçar la pregunta sobre com mostrar les obres d’artistes contemporanis a nens i joves al terreny dels educadors. En aquest apropament, cada estudiant escollia un artista i exemples de

la seva obra i els portava al seminari per interrogar-se i interrogar-nos no tant sobre allò que ens convida a pensar, sinó sobre els modes de narrar, documentar i visibilitzar processos i històries que mitjançaven. Des d'aquest record, que ens va permetre aprendre que l'art contemporani és més que una oportunitat per a la conversa o la imitació, atès que se'ns ofereix com a lloc per a la indagació, plantejaré algunes consideracions que es deriven del recorregut presentat en aquest treball.

Quan parlem de *modes de relació*, cal explicar-ne el sentit. No tota experiència afavoreix la mateixa qualitat de relació. Per això discernir el valor que pot tenir imitar, dialogar, fer, apropiari-se, conèixer(-se), assenyala diferents modes de localitzar com les experiències de relació —que al cap i a la fi el que busquen és que els individus expandeixin la seva relació amb el món, amb els altres i amb si mateixos— es projecten. Decidir sobre l'una o l'altra no és sols una qüestió de preferència, sinó que requereix una ponderació del que es pretén amb el camí que es pren i el destí que es persegueix.

L'art contemporani a l'escola i al museu no és sols un mode de fer, sinó un possibilitador de modes de conèixer. En aquest sentit, es projecta com un mirall en el qual mirar(-se) per expandir modes de narrar “artísticament” les experiències dels subjectes. En aquest marc, el paper dels educadors pot anar molt més enllà d'assenyalar modes de fer, ja que té la possibilitat

d'embarcar els estudiants en un procés d'indagació que té a veure amb la manera com en l'actualitat ens aproximem a la recerca artística.

Finalment, discriminar les experiències de relació a l'escola permet revisar de manera crítica el que succeeix a l'aula. En aquest sentit, es converteix en un procés de reflexió sobre l'acció que permet als educadors formar-se i introduir canvis en les seves pràctiques de mediació. Al mateix temps, els confereix un sentit d'autoria davant de les propostes que els plantegen els museus i els artistes.

Referències bibliogràfiques

- ABAD, J. (2008). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil (3-6 años)*. Madrid: Universidad Complutense. Tesis doctoral. Baixada el 05-02-2013 de <<http://eprints.ucm.es/9161/1/T30966.pdf>>.
- AGUIRRE, I. (2010). “Sobre los usos del arte en la escuela infantil”, a: R. González Vida; M. A. Monleón; C. González Castro (eds). *Actas I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: Construcción de Identidades*. Granada: Universidad de Granada, pp. 35-45.
- GONZÁLEZ VIDA, M. R. (2007). *Arte contemporáneo y construcción identitaria en educación infantil. Un estudio sobre el uso del arte contemporáneo y la construcción de la identidad cultural*

- en el grupo Verde de la Escuela Alquería. Granada: Universidad de Granada. Tesis doctoral. <<http://hdl.handle.net/10481/1878>>.
- HERNÁNDEZ, F. (2010). "What are artists talking about when they set up educational artistic projects?", a: M. Perramón (ed.). *Reversible Actions*. Vic: ACVIC-EUMO editorial, pp. 98-108.
- KRISTIANSEN, M.; BLOCH-POULSEN, J. (2004). "Self-referentiality as a power Mechanism. Towards dialogic action research", *Action Research*, 2 (4), 371-388.
- LACY, S. (ed.) (1994). *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*. Seattle: Bay Pr.
- SAVVA, A.; TRIMIS, E. (2005). "Responses of young children to contemporary art exhibits: The role of artistic experiences", *International Journal of Education and the Arts*, 6 (13). Baixada el 10-03-2013 de <<http://ijea.asu.edu/v6n13/>>.



El que es pot i el que es podria fer en educació artística: projectes singulars en museus d'art

Olaia Fontal Merillas. Professora Titular de la Universitat de Valladolid.

1. L'educació artística en els museus d'art: superant la hiperactivitat didàctica

En els museus d'art, entesos com contextos educatius per a l'ensenyament de l'art, s'obre un extens ventall de possibilitats que comencen amb tot allò que es pot fer —bàsicament perquè ja s'ha fet o perquè el seu desenvolupament és molt iminent— i tot allò que encara falta per fer, no sempre entès com a utopia, sinó com el most que només necessita fermentar per convertir-se en un vi exquisit.

Si concebem els museus d'art des de l'educació, sigui quin sigui el perfil de la seva col·lecció, suposem que tots haurien de ser contemporanis, no solament pel que fa a la concepció museològica i museogràfica, sinó especialment pel que fa a l'orientació didàctica en tant que s'ocupen de les connexions entre el museu i les persones; aquesta és justament la seva matèria primera: les connexions, les relacions... un assumpte, si més no, complex. Per als museus, ser contemporanis significa que el seu plantejament educatiu ha d'estar actualitzat i, per això mateix, les seves pràctiques també haurien de ser actuals, noves o generadores de novetat, experimentals, coneixedores de les possibilitats tecnolò-

giques i adequades als contextos en canvi constant.

Segurament la cota inferior en l'educació dels museus d'art se situa en una *didàctica de la hiperactivitat*, que busca programar per a públics indeterminats amb fins poc definits. Ens referim a una *didàctica de l'acumulació*, que es programa descontextualitzada, impulsivament, sense reflexió, sense pensament ni debat; dissenys didàctics seriats, que es generen com a plantilles per aplicar, sense considerar en profunditat els públics als quals s'ofereixen, la seva diversitat, els seus interessos, coneixements o experiències prèvies. A la cota més alta de la didàctica dels museus hi tindriem projectes sòlids, realitzats per persones creatives que reflexionen en termes didàctics i que la seva ment articula —a l'hora de pensar i dissenyar— manejant conceptes pròpiament psicopedagògics (Fontal, 2011).

L'educació entesa així actua d'oxigen per als museus; els permet respirar els aires del públic, barrejar-los amb les respiracions internes i, per descomptat, ventilar sempre amb l'aire procedent de l'exterior l'alè del seu temps, les aspiracions del seu context. Per això, el museu que redueixi a la mínima expressió la dimensió educativa, irremeiablement, s'asfixiarà.

2. El que es pot fer: on són els límits de la innovació?

Es pot fer tot allò que ja s'ha fet i que no necessàriament per això és menys innovador. En aquest punt, convé reflexionar sobre què és innovació en educació. Una intervenció o mediació molt simple o freqüent en el seu plantejament pot generar respostes realment noves —per inèdites— fins ara? S'innova sempre que hi ha creativitat en les propostes, en la definició de continguts, en l'enfocament metodològic o en l'execució? Encara que les respostes queden obertes a la reflexió, sí que sabem que res d'això no serà didàcticament efectiu si no genera aprenentatges desitjats, siguin vistosos o imprevistos, però en tot cas aprenentatges de pes i, amb el temps, de pòsit, capaços de deixar empremta (Álvarez, 2007).

Diem “es pot” en tant que són propostes possibles perquè s'han fet almenys una vegada i en un context concret; en aquest sentit, la transferibilitat en si mateixa no és necessàriament un criteri de qualitat, sinó moltes vegades el contrari en tant que delata aquesta tendència la didàctica seriada. Moltes d'aquestes propostes possibles, un cop realitzades, suposen un punt d'inflexió en l'educació artística i van ampliant el seu camp de possibilitats innovadores; d'aquesta manera, el que és possible avui és més gran que fa dues dècades. De vegades aquesta innovació resideix en la manera de pensar o conside-

rar el museu i la seva col·lecció. En aquest sentit, convé recordar que els museus d'art contenen molt més que obres d'art, són dipositaris de col·leccions, però també d'idees, criteris estètics, del conjunt de la història de l'art, de la cultura i, si hi incorporem la dimensió humana, també de sentiments, opinions, emocions, experiències i, en definitiva, persones (Levy, 1985). Els museus eduquen a partir del que creuen que tenen, de manera que, almenys en termes de continguts d'ensenyament-aprenentatge, pràcticament “ho tenim” tot, si ho sabem apreciar. Però cal tenir consciència de tot aquest volum de continguts, cosa que no sempre succeeix, i això fa que no acabem de plantejar el que és obvi, sinó un element de reflexió i debat, gairebé un punt de partida. Quins continguts educatius té un museu d'art, qualsevol museu d'art?

D'altra banda, en principi tots els formats són possibles, més enllà dels tradicionalment vinculats a la didàctica. No hi ha límits formals —tangibles o intangibles—, més enllà dels límits que la tecnologia ens genera. És a dir, l'educació artística es mou al ritme de la cultura en què està immersa i canvia a cada moment, llançant possibilitats tecnològiques, ideològiques, artístiques, fets, esdeveniments i realitats sociopolítiques que es poden incorporar a l'ensenyament de l'art sense limitació, almenys en els àmbits no formals. En aquest marc, l'educador és el factor que més condiciona tot el procés de disseny i d'imple-

mentació educativa. De les seves decisions —sempre enteses i condicionades pel seu context socioeducatiu— en dependran les propostes, però alhora aquestes decisions depenen d'una formació, unes competències, unes capacitats, habilitats, preferències, ideologia, manera de ser i sentir... Aquest educador deshumanitzat —robòtic i clònic— va deixant pas, doncs, a un mediador potent, protagonista, capaç de ser a través de la seva acció educativa. I això li permetrà passar de ser un mer aplicador a un autèntic creador, fins i tot un “artista de la didàctica”, en el que hem anomenat *didàctica d'autor*, que desenvolupem més detingudament en l'últim apartat. Aquesta didàctica d'autor ha de ser compatible amb l'efectivitat dels aprenentatges que sempre persegueix qualsevol projecció educativa (Fontal, 2010).

Vegem alguns exemples de propostes que es poden fer en museus on la dimensió educativa actua d'oxigen gairebé vital.

2.1 Cap a l'apropiació simbòlica del museu com a espai generador de cultures: l'YBCA

El Centre d'Art Yerbabuena (YBCA), situat a San Francisco, fou fundat el 1993 amb la intenció expressa de ser un lloc accessible que donés cabuda a la creació artística contemporània en els diversos formats audiovisuals, performàtics, etc. A més, desenvolupa un paper de suport i mecenatge a artistes actuals de tot el món i manté un fort compromís amb els

corrents de caire ecològic i comunitari potents i arrelats a San Francisco. Per això, el sistema de funcionament d'aquest centre requereix constantment la participació de la comunitat, de manera que els seus programes educatius i públics treballen en col·laboració amb conservadors, comissaris de l'YBCA i els grups de la comunitat, i responen a la importància social de l'art contemporani.

Els principis de sosteniment de l'YBCA són realment coherents amb aquests plantejaments:

- *La innovació i el risc*: com a centre d'art contemporani, el seu valor més alt és la innovació i el risc inherent a la innovació; desafia les seves suposicions, intenta noves idees i n'avalua l'eficàcia permanentment.

- *El compromís i la interactivitat*: les interaccions vitals d'experiència creen significat i tenen un impacte sobre els individus implicats.

- *La diversitat i la inclusió*: col·laborant amb gent de procedències diverses, amb experiències de vida diferents i punts de vista alternatius. La base del seu compromís és, per tant, la diversitat.

- *La col·laboració i la cooperació*, enteses com a inherents al procés de creació.

- *L'excel·lència i el rigor*: com que persegueixen la innovació i l'experimentació, exigeixen el rigor i la professionalitat amb els treballs, i generen produccions amb excel·lents resultats sempre amb els recursos disponibles.



Captura de la secció “Community engagement” de l'YBCA

Cada any, l'YBCA selecciona diverses grans idees a partir de l'organització dels seus programes, que engloben totes les disciplines artístiques. Amb tot, el públic troba al museu propostes i escenaris que li permeten comprendre's a si mateix com a membre d'un context cultural i comunitari específic. Aquestes idees van canviant periòdicament i sorgeixen de la participació amb la comunitat, mitjançant converses i debats entre el museu, els artistes i el públic. Podem dir que s'està gestant “pensament” des del museu, avançant en el co-neixement sociocultural.

El museu no té una secció anomenada *educació* (no, almenys, amb aquest terme), sinó que presenta una línia anomenada “Public Programs” que inclou tres subprogrames: 1r, “Artists Insight”; 2n, “YBCA Live”, i 3r, “Community Conversations”, el seu desenvolupament aporta una experiència més profunda al museu. Així, com a

exemple, dins de la programació ofereixen converses amb artistes, visites guiades per ells, esdeveniments socials o relacionats amb les *performances* i, finalment, una secció anomenada “Community Conversations”, en què ofereixen un fòrum per al diàleg crític que contextualitza l'art i els artistes que el museu exposa, en un marc social, polític, filosòfic i històric més ampli, sempre amb relació a les grans idees definides.

L'YBCA és un exemple d'ordenació educativa basada en una estructura articulada per al públic, que necessita la seva acció i intervenció en conjunció amb la d'altres agents del sistema de l'art; totes aquestes connexions succeeixen al museu però també en espais virtuals i, en definitiva, pretenen respondre a preguntes tradicionals en l'educació artística (per a què serveix l'art, com es pot comprendre, què puc aportar jo com a espectador...). La *performance* és present en tot l'entramat educatiu d'aquest museu, des de la promoció fins als continguts artístics per treballar, però també en els mètodes educatius i formats (la *performance* associada al VTS) i el registre de les interaccions dels espectadors. Altres museus que podrien situar-se en aquest plantejament serien el Centre Nacional d'Art i Cultura Georges Pompidou, a París, o la Tate Gallery, de Londres, amb les seccions “Value of art”, “Reflections” o “Casebook”, recursos en línia que exploren les preguntes més freqüents sobre l'art modern i contemporani.

2.2 Cap als museus de les capacitats: El Matadero de Madrid

El “Matadero de Madrid. Centro de Creación Contemporánea” es defineix a si mateix com “un espai viu i canviant al servei dels processos creatius, de la formació artística participativa i del diàleg entre les arts. Neix amb la voluntat de contribuir a la reflexió sobre l’entorn sociocultural contemporani i amb la vocació de donar suport als processos de construcció de la cultura del present i del futur” (www.mataderomadrid.org).

Resulta interessant aquest accent en el canvi de l’ús del terme *processos creatius* davant d’altres com *art contemporani* o *creació artística* i també la incorporació dels termes *formació*, *participació* i *diàleg* en la definició. Sobre la seva finalitat, novament trobem elements nous, perquè són poc usats, en l’ideari d’un museu com és la intenció de contribuir a la reflexió sobre l’entorn, aspecte que correspon precisament a l’àmbit de l’art actual. Però, sens dubte, el que més ens interessa és l’ocupació no explícita però clarament latent de l’art contemporani entès com a patrimoni del present, en la mesura que es parla dels processos de construcció de la cultura del present i del futur, i s’incideix, d’una banda, en la idea que el present també hi aporta una mica al fil de la memòria i, sobretot, en la importància del llegat de tot això per a futures generacions. D’aquesta manera, el museu participa del context sociocultural en què està inserit i és un element actiu en la conformació dels

béns patrimonials del present, sense oblidar la seva responsabilitat respecte a les generacions futures. Es defineix com una institució en construcció permanent, l’objectiu de la qual consisteix a assajar noves formes a través de les quals trobar definicions amb què projectar un altre model d’institució a mida del context present. Per abordar aquesta tasca, el Centre opera atenent tres idees vertebradores: la *creació* com a mitjà per a l’exploració, la *recerca* i l’*experimentació*; el *procés*, i la *participació* com a fórmules per al seu desenvolupament.



Captura del web del Matadero, Madrid

A més, “el Matadero vol potenciar un enfocament integral i multidisciplinari de la creació, en totes les formes, centrat en la recerca, la producció, la formació i la difusió. Un laboratori únic per a l’experimentació i construcció de noves fórmules transdisciplinàries”. Aquest Centre disposa d’una secció anomenada Intermediæ, que, des del 2007, gesta xarxes de col·



Captura del web d'Intermediæ

laboració, des de l'horizontalitat i amb vocació transdisciplinària. La seva postura és d'igualtat i transparència amb el ciutadà, amb un model d'actuació basat en el diàleg crític i l'autocrítica. Intermediæ disposa d'una sèrie d'espais caracteritzats per l'activitat que s'hi desenvolupa i de projectes que es plantegen com a plataformes temporals de treball on es comparteixen interrogants comuns. El Programa d'Ajudes a la Creació és el principal canal obert a la participació, destinat a rebre propostes de creadors individuals i col·lectius, agents culturals i associacions. Intermediæ edita un quadern amb el nom de *Borrador* amb l'objectiu d'explicar i actualitzar la seva evolució.

L'activitat d'Intermediæ es genera a través dels diferents projectes —als quals és possible accedir mitjançant enllaços actius— on es combinen les línies de recerca que Intermediæ suggereix i els interessos que diferents agents proposen a través del Programa d'Ajuts a la Creació Contemporània de Matadero-Madrid. Alguns dels projectes i activitats s'emmarquen dins de plataformes estables de treball que pretenen donar visibilitat permanentment a les diferents línies de recerca:

[AVANT GARDEN] relacionada amb permacultura, ecologia i sostenibilitat.

[ESTACIÓN FUTURO] vinculada a l'experiència del joc i a la recerca dels processos lúdics com a activitat creativa i crítica.

[MUNDO LEGAZPI] visions artístiques que descobreixen altres formes de relacionar-se, cartografiar, explicar, entendre i habitar un fragment de ciutat.

[PROCESOS DE ARCHIVO] assaigs sobre la construcció d'un arxiu institucional, recerques sobre l'ús poètic de l'arxiu i les formes en què els artistes se situen dins del seu espai i lògica documental, així com les seves intervencions en processos de construcció de memòria col·lectiva.

El 2012, a tall d'exemple, destaquen els projectes següents:

La gaseosa de ácido eléctrico, de Javier Montero; *#Greenvía: transferencias de innovación social al espacio público*, del Viveiro de Iniciativas Ciudadanas; *Éxito: un corto a la carta*, de Beatriz Santiago y Adrián Silvestre; *Al matadero sin miedo*, del col·lectiu Debajo del Sombrero; *Ocupación poética*, de Carlos Contreras; *La Fábrica de Cine sin Autor*, o la *Escuela experimental* donen forma a la línia de treball sobre participació, art i comunitat.

Altres projectes resulten molt interessants des d'aquest enfocament patrimonial, com *El archivo y la producción de memoria*, que es desenvolupa a través dels projectes com *Docu_Retrato(s)*, de Cía. Puctum; els seminaris *Looking Back – Looking Forward*, i d'un programa d'activitats per generar una publicació col·lectiva sobre el projecte Intermediæ.

El projecte de *teatre jugable Mata la Reina*, del col·lectiu Yoctobit; la instal·lació digital *Sociograma Interactivo*, de Carles

Gutiérrez i Daniel Rojas; les trobades Open Mondo Pixel, o el club de jocs per a infants *Gamestart* amb Arsgames, entre d'altres, articulen la línia de treball que presenta el joc com a eina creativa i crítica.

Des del programa Open Space Terrario s'acullen tot tipus d'activitats: trobades, lectures, presentacions i projeccions. S'organitzen accions, *performances* i esdeveniments, i acull joves creadors nacionals i internacionals que busquen en Intermediæ un lloc per donar a conèixer el seu treball.

En definitiva, aquest concepte de centre cultural viu, actiu, participatiu, canviant, processual, reflexiu i conformador de patrimoni artístic en construcció és un clar exponent d'aquest canvi de format, d'un centre d'art en moviment constant.

2.3 Cap al museu "sense tancar". Agafant idees del model Open Museum de Glasgow

The Open Museum forma part de la Xarxa de Museus de Glasgow juntament amb altres nou espais expositius com el GMRC, Riverside Museum, Kelvingrove Art Gallery and Museum, entre d'altres. Està localitzat al Glasgow Museums Resource Centre, on trobem elements de col·leccions provinents de la resta de museus o d'objectes no exposats. Pretén "treure" les col·leccions dels museus de la ciutat fora de les seves parets i apropar-les a la comunitat. El museu ofereix assessoria i col·laboracions per a la creació de projectes de creació comunitària, exposicions i museus comunitaris, temporals o



Captura de la secció *Reminiscence kits*, concretament de les propostes “Crafting life” i “Visual eyes”. A l'esquerra és possible veure altres kits de la secció

permanents i, també, un servei de préstec de la col·lecció amb diverses opcions:

- *Reminiscence kits*: orientats a descobrir com era la vida en el passat. Els kits abasten temes com la vida en els habitatges, la construcció de vaixells i temps de guerra, equips temàtics sobre els anys 50, 60 i 70. Els kits contenen objectes originals, fotografies i altres materials diversos. Són realitzats per personal del museu: artistes, dissenyadors, educadors, museòlegs que també assessoren sobre el seu ús. Són diferents de les maletes pedagògiques, ja que no es basen en rèpliques ni recreacions didàctiques, sinó que actuen com a artefactes originals, únics. Un cop l'any es porta a terme un taller per a usuaris centrat en la valoració d'ús i suggeriments de millora.

- *Handling kits*: Es tracta de kits temàtics que contenen artefactes de la Roma antiga, l'Edat Mitjana i l'Edat de Pedra.

Parlem d'un museu que es basa en la idea de propietat compartida. D'acord amb això, trobem un altre projecte de l'Open Museum, anomenat *The life of objects*, que anima els joves a agafar prestats objectes de museus i donar-los vida usant animació. Així, els joves poden trobar referents identitaris i anar transitant des d'una absència de propietat cap a una propietat latent, que es fa patent, i, finalment, una propietat expandida que permet situar com a objectiu que altres persones transitin per aquest procés cap a la identització (Gómez Rodó, 2012). Estem davant d'un model de museu que persegueix l'apropiació simbòlica del museu com a espai social, generador de cultura i portador de vincles que el públic ha de “cosir” amb les seves històries de vida, amb els seus interessos, amb els seus referents.



Captura de la secció *Handling kits*, concretament dels kits “Archaeology” i “Fabric of our society”

3. Què es podria fer... que encara no s'hagi fet

Ens referim realment a projectes que encara no s'hagin fet bé, que no s'hagin fet del tot o que ni tan sols s'hagin intentat. Sabem que els museus han patit en les últimes dècades una evolució en la seva concepció —i, per tant, en la seva projecció cap al públic—; han passat a ser des de mers magatzems o contenidors fins a veritables dinamitzadors culturals, agents educatius, referents comunitaris agitadors de pensament (Poussou, 2007). Cal pensar que aquesta evolució continuarà cap a altres conceptes que la societat vagi necessitant o buscant. Per això, definir *el model de museu d'avui* és un error de formulació i resulta més interessant intentar definir les inèrcies que mouen els museus per intuir cap a on es dirigeixen... I això ja està passant, actualment, perquè entenem que els

museus estan en moviment, en un estat de *mudança constant*. Per això fem servir en tots els epígrafs la preposició *cap a*, que implica moviment, direcció, tendència. A continuació, desenvolupem i ampliem algunes de les propostes de canvi que havien estat definides per al blog *Edumuseos* el 2011 (Fontal, 2011).

3.1 *Cap a un espai i temps educatius per a les actituds i les experiències*

Projectar complicitat —fer còmplices els altres— requereix compartir i sembrar en els alumnes el desig de fer-ho. Per si mateixa, una estratègia basada en la comunicació i transmissió no pot aconseguir la implicació del públic, mentre que les propostes basades en l'experiència, en l'aprofundiment personal, en la recerca, en la vivència de situacions o en la participació de processos creatius resulten

altament projectives i “apropiatives”. En relació directa amb la complicitat trobem l’empatia, entesa com la capacitat de posar-se al lloc de l’altre. De manera que si ens trobem en situacions afins a les que volem comprendre, podrem entendre les diferents formes d’actuar davant d’elles, o respectar, almenys, l’opció triada com una de les possibles, encara que no sigui l’única. Fer als públics còmplices d’una sensació, una idea o un sentiment cap a un element artístic és la veritable clau perquè el comprenguin, el comparteixin, el sentin i en gaudeixin. En l’aprenentatge de continguts artístics (experiència estètica, crítica d’art, coneixement històric o teòric de l’art, fins i tot la creació), és imprescindible participar d’aquests continguts per arribar a apropiari i incorporar-los al patrimoni o imaginari personal de cadascú.

3.2 Cap a la sensibilització com a finalitat clau

Ser sensible a una realitat artística és ser-hi porós; implica que ens afecta, ens preocupa i, com a conseqüència, ens ocupa, actuem amb relació a ella. Per això, sensibilitzar implica fer prendre consciència i és una fita que passa per desencadenar actituds respectuoses i tolerants. És justament aquest l’enfocament pedagògic que es planteja ara des del Museu d’Art Contemporani de Lió, ja que, tal com s’explica des del museu, “l’activitat educativa del Museu es basa en un principi de diàleg per-

manent entre les obres i els visitants, tant dins del marc d’accions de sensibilització tradicionals (visites comentades, tallers) com en el d’exposicions fora del museu, en teatres, empreses, col·legis, hospitals, centres socials”.

3.3 Cap a una didàctica d’autor

Incidir en el tipus de públics que surten —mai iguals— d’un museu és a les mans de la programació educativa d’aquest museu. També és a les seves mans decidir quines formes exactes de relació es generaran entre els públics, les col·leccions, les institucions, els educadors, el pensament contemporani... “Quan parlem de *didàctica d’autor* pretenem situar la figura del coordinador dels serveis educatius d’un museu com a determinant en la deriva de la seva orientació —i, per tant, programació— educativa. D’aquesta manera, podem observar com el canvi d’un coordinador d’educació d’un museu modifica, en molts casos, les seves directrius” (Fontal, 2009: 87).

El concepte de *didàctica d’autor* s’oposa al de *didàctica seriada*, clònica, prefabricada, es tracta de *fer didàctica* en funció de les circumstàncies, tenint un criteri que permeti anar canviant, mudant, transitant gairebé cada dia. I és *d’autor* perquè el subjecte —o equip— que dissenya o planifica aquesta didàctica té identitat, té entitat i és diferent dels d’altres museus d’art; de fet, cada museu d’art és diferent dels altres però conté tot el que

contenen la resta, almenys en termes educatius. Això significa que el seu pensament didàctic, precisament per ser sòlid, deixa una empremta única en els museus pels quals transiten, i tot això integrat amb l'ideari d'aquests espais. Aquesta circumstància, tan pròpia dels espais educatius no formals, s'ha d'interpretar en clau de "possibilitat", és a dir, aprofitant els marges amplis que permeten els museus d'art quant a la seva concepció i pràctiques educatives, i és exigible, segurament, com a única condició de validesa, la coherència de les seves propostes.

Això ens situa en un escenari on l'educació en els museus deixa de ser repetitiva, estandarditzada o prefabricada, per tornar-se variable, diferenciada i en contínua re-construcció. Efectivament, la reflexió és una eina molt potent que implica, a més, processos d'avaluació i autoavaluació constants.

3.4 Cap al pensament sobre l'acció pensada

L'acció didàctica implica dissenyar i prendre decisions, per la qual cosa es converteix en un procés creador i, en el millor dels casos, creatiu. Per prendre decisions cal pensar i reflexionar constantment. Per a això l'educador de museu té coneixements reflexius —més que teòrics— però també practicats, experimentats —més que pràctics—. Això significa que la separació artificial teoria-pràctica pot tornar-se en obstacle o artifi-

ci conceptual quan sabem que la pràctica ens planteja problemes que la teoria ajuda a resoldre i que, per això mateix, des de la pràctica podem pensar i teoritzar. Es tracta d'un procés simultani, continu, inseparable i, sobretot, únic. Seria més realista un procés del tipus *penso mentre actuo en la meva pràctica educativa que, mentre succeeix i després, em permet pensar i teoritzar en relació amb les teories i pràctiques d'altres... i continuo llegint abans, durant i després de la meva pràctica... però practico pensant, reflexionant... Actuo pensant, penso actuant.*

L'educació artística en els museus no és simple, ni ha de ser-ho per força, ans al contrari, és una activitat que requereix una recerca constant des de l'acció i des dels processos de teorització, disseny i avaluació, tant d'aquest pensament com de l'acció en cicles simultanis de *pensament - acció pensada - reflexió - crítica - pensament per a l'acció.*

3.5 Cap a la conformació de criteri i les actuacions coherents

Quan l'educador té criteri, és capaç d'articular el procés de presa de decisions que va associat a qualsevol disseny d'estratègies didàctiques en les sales de museus amb coherència, almenys interna. En educació és més important tenir pautes, idees, actituds, principis de procediment, possibilitats, criteris, en definitiva, en lloc de fer-se amb un arxiu de solucions envasades al

buit per a problemes que no s'han plantejat encara. Realment, considerem que en educació tot és més complex, atractiu, diversificat, incert però, sobretot, condicionat (Fontal, 2011).

El criteri aporta coherència a l'acció i al pensament, perquè s'articula a partir dels perquè, d'arguments, de justificacions. L'educador, a diferència d'altres professions, s'enfronta a una realitat que és, en gran part, imprevisible, de manera que tenir criteri li permet buscar solucions que tenen possibilitats de servir i, en cas de no ser útils, saber que ha de continuar buscant.

3.6 Cap als processos de patrimonialització i identització

Els museus d'art, especialment els d'art contemporani, poden ser agents patrimonials; és, sens dubte, la nostra particular manera de pensar. En efecte, contenen el patrimoni del present i tenen l'oportunitat d'adreçar-se als seus legataris més immediats, habitants del mateix moment i context que els artistes que hi exposen, que els comissaris que trien les seves obres, que els educadors que les ensenyen... I aquesta coincidència entre el context de creació, el de difusió i el de recepció té un gran potencial que pocs museus estan desaprofitant i que, en definitiva, es pot traduir en la configuració d'identitats "en temps real", amb la complexitat que permet tenir gairebé totes les variables i la majoria de les claus de comprensió d'aquest present.

Així, doncs, els museus d'art, en general, perquè contenen cultura i els d'art contemporani, en particular, perquè contenen present poden concebre's i actuar com a agents patrimonials, i pretenen l'*apropiació simbòlica* de les obres perquè el públic entengui que és "el seu art". També poden contribuir a la caracterització de contextos culturals del present social, polític i econòmic mentre són "retrats" múltiples del present; contenen *referències essencials per a les persones*, almenys potencialment, només cal que aquestes persones i aquests referents es connectin i, per això, l'educació permet passar de patrimoni potencial a patrimoni efectiu, real. Finalment, els museus poden contribuir a donar continuïtat a aquesta mena de "fil de la memòria", en què el present és un fragment clau en aquest fil que comprèn tot el que hem rebut com a llegat del passat. Sens dubte, també el present té una cosa molt característica per aportar, que el diferencia d'altres moments del passat i, amb tota seguretat, dels que arribaran en un futur.

Referències bibliogràfiques

- ÁLVAREZ, L. (2007): "El museo como comunidad de aprendizaje", a: Huerta, R.; De la Calle, R. (eds). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. València: PUV, p. 109-127.
- FONTAL, O. (2009). "Los museos de arte: un campo emergente de investigación e in-

- novación para la enseñanza del arte”, *REIFOP*, 12 (4), 75-88 (enllaç web: <http://www.aufop.com/>).
- (2010). “Didáctica en los museos de arte”, *Cuadernos de Pedagogía*, 394, 63-66.
 - (2011). “Inercias para comprender las mudanzas en los museos de arte contemporáneo”, <http://edumuseos.blogspot.com.es>. [Publicat el 24-1-2011.]
- GÓMEZ REDONDO, C. (2012): “Identización: la construcción discursiva del individuo”, *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 (2), 19-28.
- LEVI, A. S. (1985). “The art museum as an agency of culture”, *Journal of Aesthetic Education*, 19, II, 23-40.
- POUSSOU, V. (2007): “Entre utopía y realidad: acciones innovadoras y estrategias de públicos”, a: Huerta, R.; De la Calle, R. (eds). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. València: PUV, p. 167-177.



Trànsits i migracions a Zona Baixa: un projecte en formació de mestres

Helena Ayuso Moli. Responsable del Servei Educatiu del Centre d'Art La Panera

Glòria Jové Monclús. Professora de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida

Des del 2006, i en el marc del projecte Educ-arte – Educa(r)t: Espai Híbrid (Jové, G.; Ayuso, H., Betrian, E.; Vicens, L., 2012), es du a terme un treball en xarxa entre la Facultat de Ciències de l'Educació i el Centre d'Art La Panera. Fruit d'aquest treball, l'any 2009 es crea l'espai expositiu Zona Baixa. Aquest espai està situat a la Facultat de Ciències de l'Educació i acull diverses intervencions artístiques d'art contemporani en relació amb les exposicions que es realitzen en el Centre d'Art La Panera. El projecte Zona Baixa està orientat prioritàriament a facilitar i potenciar l'educació artística i humana dels estudiants i del professorat de la Facultat de Ciències de l'Educació de Lleida i alhora està obert a tots els membres de la comunitat. Cada curs acadèmic es concreten dues intervencions. En la sessió inaugural de cada projecte es du a terme un seminari amb l'artista o comisari que participa en l'exposició per tal de contribuir a la formació dels estudiants i de l'equip docent en el marc d'algunes matèries. El treball conjunt que estem realitzant se centra en la formació de mestres. La nostra aportació a la formació és com fem que els futurs docents vagin construint des de la diferència processos que els permetin ser capaços de promoure aprenentatges

per a tots, en els contextos heterogenis que són els centres del segle XXI. La pregunta de la qual partim és: si en l'àmbit educatiu tothom està d'acord amb la necessitat de fer canvis, per què a la pràctica costa tant concretar-los i desenvolupar-los? Partint de Sharp i Green (1975), els models que es concreten el docència estan més influïts pels models que hem tingut com a estudiants i persones que pel que podem aprendre durant la formació, llevat que durant aquesta formació s'explicitin i s'estableixin processos d'ensenyament i aprenentatge per tal de deconstruir-los i reconstruir-los de formes diverses. I com ho fem? Aprenem, ensenyem i ens comuniquem a través de l'art, especialment a través de l'art contemporani. La recerca que duem a terme en relació amb la nostra docència mostra com l'art contemporani és una eina de canvi i innovació que contribueix a la deconstrucció, reconstrucció i reestructura dels models educatius en formació per tal que els futurs mestres siguin capaços d'aprendre i ensenyar des de i amb la complexitat i la incertesa que hi ha a les aules, als centres i a la vida. Diferència, heterogeneïtat, alteritat, creences, expectatives, estratègies, metodologia, són termes, són conceptes, són vivències, són experiències

es que formen part de les nostres formes de vida (Jové, 2011). D'acord amb Dewey (1934, 2008) i Eisner (2004), apostem per l'art com a experiència i per l'art com a estratègia, ja que contribueix en el procés d'humanització i formació d'individus receptius, crítics, dialogants, imaginatius i reflexius. Partint d'O'Sullivan (2006), considerem l'art contemporani com un potenciador de possibilitats, relacions i pensament rizomàtic (Deleuze i Guattari, 1987) que ens porta a "trobades" que ens permeten aprendre i viure la realitat des de l'esdevenir. Entenem l'art contemporani com un instrument de formació i construcció de coneixement. Els entorns comunitaris en general i Zona Baixa en particular es converteixen en espais que afavoreixen la reflexió, la metacognició i el desenvolupament d'estratègies per reconstruir els models educatius i d'allò que entenem per ensenyar i aprendre. Per fer-ho els estudiants elaboren un relat autobiogràfic a partir de les seves experiències, vivències i coneixements. Es tracta de la història de vida que segons Hernández i Rifà (2011) tracta d'identificar allò que ens permet fer canvis: moments de transit personal i professional, aprenentatges, crisis, migracions, ruptures, relacions amb nous contextos. La història de vida és una estratègia metacognitiva per interpretar el comportament a través d'un procés dialèctic. Els relats autobiogràfics es revelen com un recurs d'enorme potencial per explicar i comprendre l'experiència dels canvis per part dels individus i la

forma de posicionar-s'hi (Hernández i Rifà, 2011). Partint d'aquests autors entenem l'autobiografia com un text (escrit, visual, videogràfic, virtual...) en el qual emergeixen les experiències com a mestres en formació i els models que hem viscut i que estem reconstruint. Apostar per aquest mètode ens permet connectar l'autobiogràfic i personal amb les forces culturals i socials que es fan presents en el relat. La història de vida es va construint a partir de projectes concrets i es converteix en un instrument d'anàlisi que ens permet millorar la nostra docència i promoure processos formatius de qualitat.

Els rastres de Zona Baixa en el desenvolupament de les persones que volem ser mestres i que formem part d'una comunitat

L'any acadèmic 2009-2010 s'inicia el projecte, amb l'obra de Javier Peñafiel, *Família plural vigilante* (2005), de la sèrie "Egolactante", relacionada amb l'exposició "Veu entre línies", que es mostrava simultàniament al Centre d'Art La Panera. Fou un projecte de Javier Peñafiel realitzat amb la complicitat de Glòria Picazo, que tingué com a objectiu reflexionar sobre la paraula com a element portador de diversos significats. El projecte amb els alumnes s'inicia amb la visita al Centre d'Art de la present exposició, "Veu entre línies". Aquesta no és una visita guiada tradicional de museu, sinó que es proposa als alumnes que fa-

cin diferents grups i cadascun es col·loqui davant d'una peça. Un cop davant, cal que l'observin i hi estableixin diàlegs, tant de forma individual com en grup. Aquests diàlegs sempre han de tenir una connexió amb els continguts pedagògics de l'assignatura. Posteriorment, ho posem en comú tot el grup conjuntament amb la professora de la Facultat i l'educadora del Centre d'Art, les quals fan de mediadores entre els conceptes pedagògics i artístics. És en aquest moment quan l'alumne comença a lligar continguts i vivències i, per tant, s'inicia el procés d'aprenentatge a través de l'art. En aquesta ocasió, la intervenció de Zona Baixa és de l'artista Javier Peñafiel, el qual realitzà una presentació de la seva obra.



Visita de Javier Peñafiel a Zona Baixa

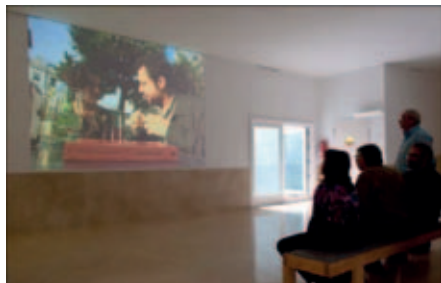
La Laia, una estudiant futura mestra, s'apropia de l'obra de Peñafiel i elabora un text en què reinterpreta la figura de l'Egolactante. L'escrit de la Laia ajuda la resta de companys a reconèixer l'Egolactante com un personatge d'identitats poroses

capaces de reconstruir-se a través de les interaccions:

Peñafiel ens presenta Egolactante en segona persona i, a través de la seva explicació, entenem que el que vol mostrar és una persona que es construeix a partir de les interaccions de tots nosaltres. Pot fer-ho de manera monològica (amb un mateix), de manera dialògica (amb els altres subjectes i objectes) i polifònica (escoltant les veus que parlen de nosaltres a la plaça pública). Ens ha quedat clar, doncs, que Javier pretén mostrar-nos que l'Egolactante és una obra porosa, és a dir, ens vol reflectir que la nostra identitat, així com la de l'Egolactante, es construeix i està construïda a partir de les interaccions que establím amb els altres. D'aquesta manera, l'ego equival al "jo" i el lactant a "nosaltres", als "altres". Tot depèn de les concepcions, els valors i l'estructura social, de les interaccions, etc. D'aquesta manera som un resultat i aquest és el reflex de tot l'anterior, però el millor és que, quan vulguem, el podem canviar. No siguem hermètics, apostem per ser éssers porosos. Apostem per establir un diàleg, per tenir en compte la polifonia i, de tant en tant, establir un monòleg amb nosaltres mateixos.

El mes de març, continuant amb el curs de reflexionar sobre l'ús de la paraula, s'exposà l'obra *Lectura de Ibn Quzmán*, de l'artista Javier Codesal, emmarcada dins del projecte Arcàngel (2003). La peça *Lectura de Ibn Quzmán*, de l'any 2002, relata el moment en què una dona d'origen mar-

roquí i un home d'origen espanyol intenten traduir un poema d'Ibn Quzmán escrit en àrab andalusí. La dificultat de la lectura queda travessada per la relació de la parella en l'acte de traduir. Al mateix temps, i en relació amb l'activitat expositiva del Centre d'Art La Panera, el vídeo *Lectura de manos*, un dels tres vídeos independents que formen part del projecte Arcàngel, es podia veure en el marc de l'exposició "Veure entre línies". En aquesta ocasió, Javier Codesal assistí a l'acte d'inauguració de Zona Baixa i realitzà una presentació de la seva obra.



Obra de Javier Codesal a Zona Baixa

És a partir de la visita de Codesal que iniciem diàlegs entorn del fet que conèixer la llengua no és garantia de comprensió si no s'entén en el seu context. La interacció amb l'obra i amb l'artista porta la Núria a analitzar quin és el paper de la cultura de cada nen/a a les aules d'acollida a l'hora de construir la llengua vehicular d'aprenentatge en relació amb la seva llengua materna. La Mireia també ens mostra com a la classe d'anglès de l'escola on fa pràctiques

emergeixen situacions en què la llengua materna de cada alumne té valor comunicatiu, per la relació amb les famílies. Així, les dues estudiants relacionen de diverses formes la seva experiència amb aquells continguts que han emergit de la interacció i el diàleg amb l'obra i l'artista.

El curs 2010-2011, el projecte de Zona Baixa acollí dues intervencions:

Una primera intervenció fou de l'artista Francesc Abad i la seva peça *Camp de la Bota: entrevistes*. Aquest és un projecte basat en els successos al Camp de la Bota de Barcelona, la platja on, entre els anys 1939 i 1952, el franquisme afusellà almenys 1.704 persones. Amb aquest projecte, Abad ha volgut rescatar de l'oblit aquests successos a partir de les obres del Fòrum Universal de les Cultures del 2004. La primera part del projecte, *Camp de la Bota: Arxiu*, es podia veure en el context de l'exposició "Exercicis de la memòria", exposició que simultàniament acollia el Centre d'Art



Juan Vicente Aliaga a Zona Baixa

La Panera. En aquesta ocasió, el comissari de l'exposició, Juan Vicente Aliaga, assistí a l'acte d'inauguració i presentà l'obra de Francesc Abad i el seu projecte.

El fet que aquesta obra oferís l'oportunitat d'escoltar en primera persona set testimonis d'aquest episodi de la nostra història va permetre a molts estudiants parlar amb els seus avis sobre aquest període. Deia la Sílvia: "ara entenc per què a la padrina cada vegada que parla d'aquella època se li posen els ulls tots plorosos". Al mateix temps, molts estudiants van localitzar espais al seu poble que havien tingut un paper actiu i molt diferent a l'actual durant el període de la guerra civil i van portar l'Aina a interessar-se pel monument que havien fet al seu poble en relació amb els que havien perdut la vida durant la Guerra Civil.

"L'any 2011 es va inaugurar al meu poble un monument en record de les setanta víctimes de la Guerra Civil. L'obra consta de tres elements: una escultura commemorativa de l'artista Catherine Huaman, una cartellera informativa que contextualitza el moment històric dels fets i un mural amb setanta noms dels linyolencs morts al front de guerra. Tot i que era una escultura que formava part de la meua vida quotidiana, ja que sovint hi passava pel davant, era un racó oblidat del meu territori i no va ser fins després d'aquesta conferència que no se'm va despertar l'interès i la curiositat per saber què simbolitzava i homenatjava l'obra", diu l'Aina.

El seminari amb Juan Vicente Aliaga, comissari de l'exposició, ens va permetre reflexionar sobre el rol de mestre com a comissari. Què és sinó el mestre un comissari que selecciona i mediatitza els discursos que es generen en els contextos d'aprenentatge? Què és sinó el mestre un comissari que selecciona i decideix com reorganitzar els espais expositius, les parets de les aules i del centre?

La segona intervenció fou la fotografia de *La Lucha*, de Carlos Garaicoa. Estava vinculada a l'exposició "Fi de silenci" que es podia veure al Centre d'Art La Panera; en aquesta ocasió, l'exposició la conformaven set tapissos i dues projeccions. Tot i utilitzar un suport artístic diferent, com és la fotografia, el vincle estava determinat per l'apropiació que Carlos Garaicoa feia dels rètols d'alguns comerços de l'Havana. L'artista, a l'hora de concebre aquesta fotografia i els tapissos, ha partit de paraules que evoquen tota una càrrega ideològica, que ell ha subratllat, en el cas d'aquesta peça en concret, amb la inclusió de noves



La Lucha de Carlos Garaicoa



Imatges recollides per la Núria i la Mònica, estudiants futures mestres

imatges i altres materials, com la cinta adhesiva.

Aquesta obra va portar la Núria i la Mònica a realitzar un recull dels rètols del nostre entorn en relació amb la matèria docent.

El curs acadèmic 2011-2012, Zona Baixa acull diverses propostes:

La primera ha estat Paisatges Segregats, que, a partir d'obres de Lara Almárcegui, Basurama i Jordi Bernadó, es planteja una reflexió sobre el paisatge. En aquest cas, el paisatge ha estat un tema molt recurrent al llarg de la història i, concretament ja en el segle XIX, els romàntics, primer, i els pintors de l'escola de Barbizon, després, van reivindicar el paisatge en les seves obres, com mai no s'havia fet al llarg de la història de l'art. Actualment, és difícil sostenir una mirada tan idealitzada sobre el paisatge; els entorns naturals que van inspirar els artistes del passat en molts casos estan en perill de desaparèixer. En aquest sentit, els artistes actuals s'enfronten al paisatge des de posicionaments crítics que ens alerten de la seva sobreexplotació i dels mals usos urbanístics. Així, Lara Almárcegui ens adverteix sobre els espais abandonats de les nostres ciutats i ens convida a ocupar-los i reconvertir-los en horts o jardins urbans. Jordi Bernadó

fotografia nous usos dels espais urbans marginals que estan a mig camí entre la desaparició de l'entorn natural i la trama urbana. Finalment, Basurama denuncia el col·lapse immobiliari i mediambiental de les planícies de Castella-la Manxa. En tots els casos, el territori s'ha consumit a una velocitat exagerada, i el paisatge, inevitablement, s'hi ha vist afectat. En aquesta ocasió, el dia de la inauguració hi assistí un dels membres del col·lectiu Basurama i realitzà una xerrada sobre la seva obra i la seva manera de treballar, i posava molt èmfasi en l'ordre que caldria establir en relació amb les tres R. Primer, cal reduir; del que no es pot reduir, reutilitzar, i del que no es pot reutilitzar, reciclar. Aquest plantejament va ser un procés d'aprenentatge per part dels estudiants, ja que el consumisme fa que l'ordre de les tres R sigui l'oposat, i es dóna molt èmfasi al reciclatge. Això ens porta a fer una anàlisi del currículum i constatar la presència del reciclatge i la pràctica absència del concepte de reducció i reutilització en els llibres de text.

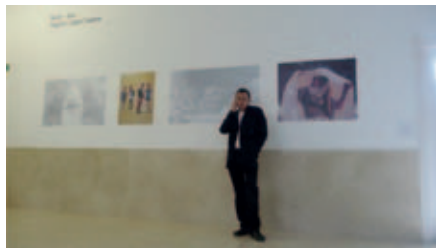


Basurama a Zona Baixa

Aquesta proposta va permetre la reflexió sobre formes de vida i en algun cas estudiants van passar a l'acció com la Ivette i la Carla, que van fer una intervenció en un espai d'oci.¹

La segona intervenció fou Nord-Sud. Consuelo Bautista i Valeriano López. Ambdós artistes contempen les relacions que es produeixen entre nord i sud, entre els països que es consideren desenvolupats i subdesenvolupats. Aquestes relacions van totalment lligades amb el procés de trasllat, és a dir, els viatges que les persones han d'afrontar per aconseguir els seus desitjos d'iniciar una nova vida en un altre país i cultura diferents dels seus. Nord-Sud també reflecteix les restes d'aquests viatges, uns trasllats en condicions difícils i perilloses però que són l'alternativa a nous projectes de vida. En l'acte d'inauguració hi participà l'artista Rogelio López Cuenca, el qual féu una xerrada explicant el seu projecte *A partilha (Le partage)*, *El repartiment*, el qual va clausurar la mostra Nord-Sud. Rogelio López Cuenca caracteritza el seu treball des d'un punt de vista crític amb la realitat que ens envolta. Acostuma a utilitzar la citació i l'apropiació d'imatges i textos per emetre missatges directes que ens obliguen a qüestionar-nos determinades maneres de pensar i funcionar en el terreny teòric, polític i econòmic de la contemporaneïtat. *El repartiment* sorgeix del text *Le partage du sensible* (Jacques

Rancière, 2000), filòsof francès que desenvolupa una idea estètica de la política segons la qual l'estètica s'estructura a partir de la divisió d'allò que és sensible. En aquest sentit, considera que les relacions de poder generen formes estètiques i, inversament, les expressions culturals representen o simbolitzen el poder o contrapoder. Així, podem afirmar que tot acte estètic és polític i reflexionar-hi. L'obra que ocupà Zona Baixa ens lliura un assaig visual format per quatre imatges que tenen un tret en comú, a partir del qual es pot bastir una xarxa de relacions que funciona per oposició i diferència. La publicitat comercial, la fotografia esportiva, la pintura orientalista vuitcentista i el fotoperiodisme de guerra ens ofereixen diferents aproximacions a la realitat, i la seva interrelació a partir de la juxtaposició provoca lectures múltiples que depenen de la mirada de cada espectador.



Rogelio López Cuenca a Zona Baixa

L'artista defineix l'espai Zona Baixa com un "espai de trànsit": "Me encanta, porque

1 <http://www.c2edumb.org/colaboracion>.

mientras estamos aqui conversando sobre la obra, transita gente [...] y me interesa mucho porque mi obra no está en un museo o centro de arte [...] y mucha gente cuando pasa por aquí se la encuentra.”

Aquestes relacions que realitzen els estudiants o que els ajuden en la construcció de la seva identitat personal i professional es desenvolupen en el marc d'una metodologia de treball. A tall d'exemple, mostrem aquesta metodologia per tal que permeti establir criteris que cal tenir en compte en el desenvolupament de projectes i propostes que tinguin finalitats similars.

Quin és l'esdevenir actual?

La preparació de Zona Baixa s'inicia durant el mes de juny, quan des del Centre d'Art La Panera es presenta la programació del proper curs a la Facultat de Ciències de l'Educació. En aquest moment ens reunim professionals del Centre d'Art i professorat de la Universitat i davant de la programació establerta es busquen dues intervencions a la Zona Baixa, una per cada quadrimestre. Tenen com a funció fer d'enllaç amb la programació establerta del Centre d'Art, amb l'objectiu que hi hagi trànsit i migracions d'alumnes i de coneixement entre les dues entitats, entenent l'art contemporani com un recurs cap a la formació de futurs mestres. Aquests enllaços (*links*) poden sorgir a partir de dues estratègies: o bé de la mateixa exposició, on des del mateix comissariat ja es contempla Zona Baixa i, per

tant, el comissari o artista ja ho té present a l'hora de presentar el projecte, com fou el cas de Rogelio López Cuenca, o bé s'escullen algunes peces de la Col·lecció d'Art Contemporani de l'Ajuntament de Lleida, com és el cas de Paisatges Segregats, citat anteriorment, on participaren tres artistes de la Col·lecció.

El curs 2012-2013, la programació del Centre d'Art La Panera s'inicia amb l'exposició "A la derriba", de Juan López. En aquesta mostra, l'artista modificà l'espai arquitectònic de La Panera a través del dibuix i del vídeo. La seva obra sovint es concep a partir de la utilització de materials efímers, com la cinta adhesiva, els vinils, els adhesius, les fotocòpies, els cartells publicitaris o el mobiliari urbà. "A la derriba" planteja una intervenció a partir de la qual els murs de l'espai expositiu s'esquerdaven per donar pas a l'espai urbà que envolta el centre. Igualment, el mobiliari urbà també esdevé atrezzo per habitar de manera efímera l'espai, i així, La Panera és engolida per la ciutat o bé és el Centre d'Art que s'obre a la ciutat. "A la derriba" tractava de reconèixer el Centre d'Art a través de l'espai urbà que l'envolta. Així, l'artista integrava tot allò que configura i defineix els voltants de La Panera, on ha ideat un trànsit, un no-espai on l'espectador podia repensar els edificis i els llocs que habitem, i amb els quals interactuem cada dia. Per tant, a partir d'una reflexió constant sobre la ciutat i els espais que la defineixen, Juan López insta l'espectador a



A la Derriba
de Juan López



Que deixem entrar i que deixem veure des de la nostra aula de la Facultat. Intervenció feta pels estudiants futurs mestres després de la visita a l'obra de Juan López *A la Derriba*.

qüestionar la continuïtat entre l'espai exterior i el territori artístic. I porta molts estudiants a reflexionar sobre el que deixem entrar i que deixem veure des de l'escola. Aquesta interacció que té el Centre d'Art amb la ciutat és un reflex d'alguns dels projectes com el de Zona Baixa, els quals surten de les parets del Centre d'Art i es creen a partir del treball en xarxa entre diferents entitats de la ciutat.

Així, doncs, concretament amb Zona Baixa i en aquest context expositiu, es proposa a l'artista que també faci una intervenció a

la Zona Baixa. En aquest cas, l'artista Juan López es passa una setmana a l'espai de la Facultat creant en directe la seva obra *Superados de confianza*. Aquesta peça és una instal·lació, que igual que a La Panera, juga amb la superposició de vinils i la video-projecció modificada d'una frase o eslògan comercial d'una cadena de supermercats molt coneguda per tothom, "Supermercados de confianza". *Superados de confianza* és la modificació que ens proposa l'artista, i pretén modificar el significat i subvertir el missatge publicitari de la multinacional. La



Juan López creant l'obra a Zona Baixa i presentació de l'obra.

projecció esdevé una crítica directa a la forma d'entendre el consum, i un breu incís a la possibilitat que la crisi econòmica actual pugui estar modificant paradigmes. Durant aquells quatre dies de muntatge, els alumnes de diferents graus, els quals ja havien visitat l'exposició de La Panera, van poder observar com Juan López creava en directe una de les seves intervencions.

Després, el dia de la inauguració, el mateix artista va fer una presentació de la seva història de vida com a artista i del seu treball. Zona Baixa no queda només en una exposició o mostra expositiva a la Facultat de Ciències de l'Educació, sinó que es complementa amb una xerrada on l'artista explica a través de la seva història de vida els seus projectes o treballs. És en aquest moment que l'artista s'apropa a l'espectador fent el que anomenem un *présteq de consciència*, el qual, partint de qui sóc, què faig, per què ho faig i com ho faig, ens serveix per a la formació dels alumnes de la Facultat de Ciències de l'Educació.

Amb Juan López, els estudiants han après a observar l'entorn cercant missatges. Hem analitzat que aquests missatges

están formats per diferents tipus de lletres i, per tant, en el segon quadrimestre Zona Baixa acull la intervenció de l'il·lustrador i tipògraf Àlex Trochut. En aquest cas, l'estratègia és utilitzar un dels artistes de la Col·lecció. Trochut realitza propostes híbrides entre la il·lustració, la tipografia i el disseny apropiant-se de la noció moderna del minimalisme i la capgira radicalment. La seva filosofia de treball és "més és més", rica en execucions elegants d'extraordinària factura que transmeten satisfacció i alhora un control acurat i temperat. A Trochut el mou el desig d'evolucionar constantment, la qual cosa es pot veure en el conjunt eclèctic de la seva obra. Igual que en les altres mostres, s'inaugura la mostra amb la presentació del seu treball.

Unes setmanes més tard es complementa la formació amb una nova mostra del Centre de Documentació de La Panera, "Tan lejos, tan cerca", del grup Unos Tipos Duros. Amb ells reflexionem sobre la història de la tipografia. La tipografia té més de cinc segles d'antiguitat i, tanmateix, n'hi ha prou de dirigir una ullada al nostre voltant per adonar-nos que forma una part molt dinàmica i actual de la nostra realitat.

Els caràcters tipogràfics han acompanyat el desenvolupament de la societat des de la seva aparició, a mitjan segle xv, i les seves formes han reflectit les variables socials, artístiques i culturals de cada època. Però, a causa de la necessitat de posar en comú uns dibuixos bàsics coneguts i compartits per tothom a través del temps, cada desenvolupament estilístic s'ha basat en formes pretèrites, i ha format una mena de “disseny acumulatiu” en què podem veure reflectit el geni creador dels grans dissenyadors tipogràfics, que donen sentit a un artefacte cultural de primer ordre: les lletres.



Unos Tipos Duros al Centre d'art la Panera

La proposta de treball que es concreta amb els estudiants és que es fixin en l'entorn tant dels missatges com de la tipografia; amb aquesta proposta, els estudiants participen en *VadeLletres*, activitat 2.0 que ofereix La Panera a través de la seva pàgina web on l'objectiu es fotografiar i enviar els paisatges tipogràfics que ens envolten cada dia.



Obres d'Àlex Trochut a Zona Baixa

Quins diàlegs i relacions estableixen els estudiants, futurs mestres?

L'espai Zona Baixa i el treball que s'hi realitza permet treballs amb altres espais. La Montserrat, estudiant futura mestra diu: “Amb tot el que estem fent sobre el treball tipogràfic, m'he adonat que cada matí quan entro a la Facultat veig l'obra tipogràfica de Guillem Viladot (*Poema concret*). Està formada per quatre peces, on hi ha un mot masculí a cada peça. És una obra que em genera controvèrsia, ja que únicament representa el món a través de la masculinitat. La meua reacció a l'obra ha estat una representació gràfica per afavorir la igualtat. Jugant amb les lletres de l'autor, he canviat les paraules aconseguint un significat més positiu.”

El Joc que utilitza Juan López permet al Jordi analitzar missatges de l'entorn i jugar-hi: “Després d'una experiència recent he estat força per Barcelona i he visitat algunes vegades el centre comercial Splau de Cornellà. Després d'uns quants

dies entrant al centre comercial i veient la paraula «BENVINGUTS» que ens mostra el panell de l'entrada, vaig començar a jugar amb el mot en relació amb el moment que vivim en la nostra societat. El primer mot és «BENUTS», el model vol que anem Benuts. El segon mot és «VINGUTS», «nou-vinguts». Durant molts anys hem parlat dels fluxos d'immigració i de l'arribada de nens i nenes a l'escola com a nouvinguts. Ara van apareixent altres paraules com «MARXAR» i nous fluxos de moviment.”

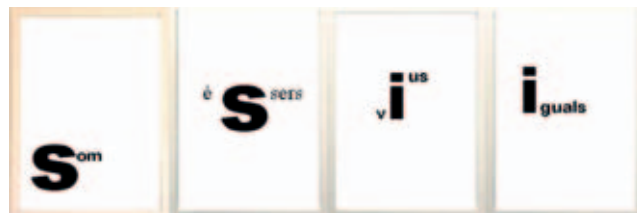
L'Adrià, en el context de pràctiques, es fixa en l'alfabet que hi ha a l'aula: uns nens acaben una tasca i els proposa que dibuixin l'abecedari de la forma que més els agradi.

Reflexionem tots a l'aula de la Facultat envers aquesta proposta i compartim que els nens tenen les capacitats per fer-ho, però els mestres no sempre permeten que ho puguin fer. Cal tenir una ment que possibiliti a l'altre processos creatius i constructius. Les produccions obtingudes són del que el nen sap fer sol, calen estímuls i treball de cerca i anàlisi de diferents propostes per tal que els nens i nenes puguin millorar a partir del que ja saben fer. Si nosaltres com a mestres no ho coneixem i no estem oberts a les possibilitats heterogènies dels alfabetes, les escoles tindran alfabetes com els que mostrem, on sols es recullen tres tipografies: la lletra de pal, la lligada i la d'impremta.

Tot el treball que hem realitzat porta la Neus a preguntar-se: quines són les tipografies



Obra Viladot (Poema Concret)



Obra proposada per Montserrat Aldomà, estudiants futura mestra i redissenyada per Mireia Ferrero.

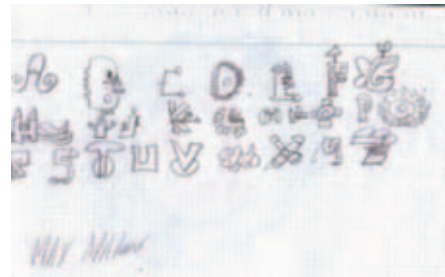
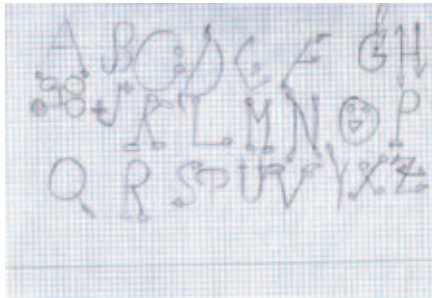
que es treballen a l'escola? El tipus de lletra que reproduïm és estàndard? I afirma: “La tipografia hauria de ser un aspecte màgic i divertit en els nens i nenes. Tipografia, missatge i il·lustració.” I Sílvia i Sabina complementen aquesta postura donant èmfasi al paper del mestre en relació amb la tipografia que utilitzem.

I dels 200 estudiants que fan pràctiques a les escoles, tan sols la Sara ha trobat a l'aula d'acollida d'una escola alfabetes de diferents maneres.

Simultàniament, davant d'aquesta programació en xarxa que la Facultat de Ciències de l'Educació i el Centre d'Art La Panera ofereixen a la ciutat, rebem la petició de la Biblioteca Pública de Lleida que vol oferir una mostra de tipografia amb la in-



Imatge Benvinguts-” Vinguts”-”Benuts” Jordi León, estudiant futur mestre.



Alfabet creats pels nens i nenes de l'escola. Adrià Magallanes, estudiant futur mestre.

tenció que es creï un recorregut temàtic per la ciutat, on des del nostre context alumnes de la Facultat de Ciències de l'Educació, de l'Escola Municipal de Belles Arts de Lleida i de l'Escola d'Art Ondara de Tàrrrega es complementi l'opció de conèixer altres recursos de la ciutat per a la seva formació. En aquesta ocasió, la mostra l'ha anomenat “La tipografia: tipus de grafia”, formada per diverses publicacions que mostren l'evolució

de la tècnica de la tipografia. Diferents estils i tipus de lletres responen a diferents èpoques i modes, i allò que creïem una tècnica deixa de ser-ho per esdevenir art.

Què aporta Zona Baixa al Centre d'Art La Panera de Lleida?

Des del Centre d'Art La Panera, són molts els projectes d'educació formal i no



Imatges d'alfabets diferents

Imatges dels alfabets que trobem a les aules

formal que darrerament es realitzen fora de les seves parets. El Centre d'Art La Panera sempre ha tingut com a objectiu arribar a tot tipus de públic; de fet, com a servei públic que som, tenim el deure de crear estratègies per tal d'apropar l'art contemporani a tothom, i això vol dir inclusivitat dins de la nostra manera d'entendre els projectes. En aquest sentit, si cal sortir de les parets del Centre d'Art ho hem fet en molts àmbits diferents, des de la programació d'exposicions fins a la creació de projectes vinculats als hospitals i els serveis socials del territori. Ara bé, en l'àmbit de l'educació formal, i concretament en la formació inicial del professorat, Zona Baixa és un projecte que ja té un espai consolidat en la programació del Centre d'Art. Aquesta activitat expositiva que hem generat aquests darrers anys Universitat de Lleida i Centre d'Art La Panera és una eina de coneixement i per al coneixement que complementa la formació acadèmica de futurs mestres i la recerca i construcció de coneixement de l'equip do-

cent i dels professionals del Centre d'Art. Així, doncs, és a través de diferents pràctiques i recerques que hem evidenciat la importància de l'art contemporani com a context alfabetitzador per crear aprenentatge. Un aprenentatge que des del caràcter transversal de l'art contemporani fa que conflueixin diverses disciplines del coneixement i ens ensenyin a desenvolupar competències humanistes i crítiques amb la realitat que ens envolta. Per tant, l'art contemporani des d'un recurs comunitari com el Centre d'Art La Panera permet reflexionar sobre la contemporaneïtat i ens dona la capacitat de veure la realitat des d'una altra perspectiva diferent, des de la qual es desenvolupen les competències per ser millors professionals. En definitiva, Zona Baixa complementa la formació acadèmica de la UdL i realitza una projecció externa a la comunitat on UdL i Centre d'Art La Panera treballen en xarxa per a la ciutat i el territori. L'any 2012 Zona Baixa es projecta a tot l'Estat espanyol amb la realització del 1r



Imatge de la Biblioteca Pública de Lleida

Congrés Híbrid entre Art, Ciències i Educació. En aquella ocasió, el tema se centrà en l'art contemporani com un recurs per a la formació de mestres. Aquest congrés que es repeteix anualment.

Què aporta Zona Baixa a la Facultat de Ciències de l'Educació?

Principalment, aporta una forma de vida. Aprenem, ensenyem i ens comuniquem amb el territori i amb els recursos comunitaris, però Zona Baixa ens permet la transformació de l'espai com a espai per aprendre. Estem mostrant als futurs mestres possibilitats que les parets i els espais on ensenyin, aprenguin i es comuniquin siguin espais vius, que es transformin i que realitzin tasques artístiques i de comissariat per tal de potenciar la construcció conjunta de coneixement.

La Neus, estudiant futura mestra, es pregunta: "És el mateix que visitem el centre d'Art La Panera que el fet que La Panera ens visiti a nosaltres? Les parets de la

nostra Facultat, Zona Baixa, es tracta d'una realitat canviant, on no solament podem observar diversitat de codis, sinó també diversitat de missatges i transformacions del seu significat, com fa Juan López en la seva intervenció *Super(merc)ados de confianza*."

En el marc del projecte de recerca *Aprendre, Ensenyar i Comunicar-nos a Través de l'Art*, analitzem les històries de vida dels estudiants, en concret les comparatives que estableixen entre art i educació a partir de diferents obres d'art contemporani amb les quals han interactuat al llarg del curs. Durant tot el procés de recerca s'ha analitzat un total de 35 històries de vida, de les quals 21 estableixen relacions amb l'art.

En aquestes 21 històries de vida s'estableixen 127 comparatives amb obres d'art. Parlem de comparativa en la mesura que s'estableixen relacions entre l'experiència que ens genera l'obra d'art, la interpretació que en fem, amb altres experiències de la nostra vida. Per fer les comparatives amb obres d'art, s'han pres com a préstecs de consciència 49 obres d'art diferents, de les quals les dues obres exposades a Zona Baixa, *Familia plural vigilante* i *Lectura de Ibn Quzmán*, suposen el 20% de les comparatives analitzades. D'aquesta manera, la recerca conclou que els préstecs de consciència que ens proporciona l'art no solament es deuen l'art mateix, sinó que els préstecs de consciència sorgeixen de la interacció amb l'art des del grup, amb els companys, amb els professors i sobretot amb els artistes, etc. És a dir, l'experiència

amb l'art no es genera de forma individual, sinó col·lectiva, tal com ens mostra el fet que la majoria de comparatives emergeixin de la interacció amb obres de Zona Baixa, on la història de vida de l'artista també genera interacció.

Tot i que les intervencions a Zona Baixa són temporals, en queda el rastre i cada projecte expositiu se suma a la nostra formació com a equip docent, de manera que tots els artistes i tots els projectes que s'han desenvolupat a Zona Baixa i el lligam amb les propostes expositives que es duen al Centre d'Art La Panera formen part de les nostres formes de vida. Zona Baixa es converteix també en un projecte que ens ajuda a reconstruir la nostra docència i a cercar nous espais d'aprenentatge per tal d'esdevenir mestres contemporanis (Jové, 2013).

Referències bibliogràfiques

- AMORIM, A.; RYAN, C. (2005). "Deleuze, action research and Rhizomatic Growth", *Educational Action Research*, 13 (4), 581-593. DOI: 10.1080/09650790500200306.
- AADD (2010). *Veu entre línies*. Lleida: Centre d'Art La Panera / Ajuntament de Lleida.
- AADD (2011). *Carlos Garaicoa. Fin de Si-lencio*. Lleida: Centre d'Art La Panera / Ajuntament de Lleida.
- AADD (2011). *Exercicis de memòria*. Lleida: Centre d'Art La Panera / Ajuntament de Lleida.
- AADD (2012). *Juan López. A la derriba*. Lleida: Centre d'Art La Panera / Ajuntament de Lleida.
- AADD (2012). *Rogelio López Cuenca. El reparto*. Lleida: Centre d'Art La Panera / Ajuntament de Lleida.
- BETRIÁN, E. (2012). *Analysis of the educational change of Àlber Project in dynamic interaction with Educ-arte – Educa⁰t from a complex approach*.
- BETRIÁN, E.; Jové, G. *La inestabilidad docente y la homeostasis de la innovación educativa*. Estudios sobre educación. [En premsa.]
- BOLÍVAR, A. (1999). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1987). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. València: Pre-Textos.
- DEWEY, J. (1934). *Arte como experiencia*. Nova York: Minton Balch & Co.
- EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. (eds.) (2011). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Chichester: John Wiley and Sons.
- EISNER, E. (2004) *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Madrid. Paidós.
- ESCUADERO, J. M. (2011). "Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes", a: M. T. González (coord.): *Innovaciones*

- en el gobierno y a gestión de los centros escolares. Madrid: Síntesis, 117-144.
- FARRERO, M. (2012). *ARTeria: la docencia como arte*. Treball Final de Màster no publicat.
- FERRÁNDEZ, A. (2000). "Las diferencias culturales, la alteridad y las estrategias metodológicas. La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la Universidad", a: *Actas XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Lleida: Universitat de Lleida.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- GAIRÍN, J. (2000). "Cambio de cultura y organizaciones que aprenden", *Educar*, 27, 31-85.
- GATHER-THURLER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- GREEN, J. (2008). *Creative learning*. Londres: Creative Partnerships, Arts Council England.
- HARGREAVES, A. (1998). *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F.; RIFÁ, M. (2011). "Para una génesis de la investigación autobiográfica y de su lugar en educación", a: Hernández, F.; Rifá, M. (eds.): *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- JOVÉ, G. (2011). "How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and action-researcher through reflection? A Learning walk from Lleida to Winchester and back again", *Educational Action Research*, 19 (3), 261-278.
- JOVÉ, G. (2013). *Projecte Zona Baixa i el paper de l'art Contemporani en la formació de mestres*. Notebook La Panera. Format digital.
- JOVÉ, G.; AYUSO, H.; BETRIAN, E. (2012). "Proyecto Educ-arte – Educa(r)t : Espacio Híbrido", *Pulso, Revista de Educación*, 34.
- JOVÉ, G.; AYUSO, H.; SANJUAN, R.; VICENS, L.; CANO, S.; & ZAPATER, A. (2009). "EDUC...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos", a: HUERTA, R.; ROMÀ, R. (eds.): *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. València: Universidad de Valencia, 127-138.
- JOVÉ, J. (2009). "Art i qualitat de vida", *Arts: Revista del Cercle de Belles Arts de Lleida*, 30-31, 54-57.
- MORIN, E. (coord.) (2003). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- O'SULLIVAN, S. (2006). *Art Encounters Deleuze and Guattari Thought Beyond Representation*. Londres: Palgrave Macmillan.
- SCHECHTER, C. (2008). "Organizational Learning Mechanisms: The Meaning, Measurement, and Implications for School Improvement", *Educational Administration Quarterly*, 44 (2), 155-186.
- SHARPE, R.; GREEN, A. (1975). *Educational and Social Control. A Study in Progressive Primary Education*. Londres: Routledge & Kegan Paul.



Infància i territori. Una conversa artística a diverses veus

Lidia Esteban, Olga Romera, Montserrat Navarro. Escola El Martinet de Ripollet

El Martinet és una escola pública de dues línies que va néixer el curs 2003-2004. Es va construir en dues fases i ocupa dos edificis. Té uns 480 alumnes entre 3 i 12 anys i 33 mestres, aproximadament. Neix sota un fort concepte de comunitat i benestar, situada a Ripollet, al barri de Can Mas, entre la carretera que uneix les poblacions de Montcada i Ripollet i una zona industrial que limita amb el riu Ripoll.

Aquest barri es va desenvolupar cap als anys cinquanta-seixanta fruit de la primera immigració provinent del sud de la Península. La composició actual es mou en dues franges: la que correspon a la tercera edat (els veïns de sempre i els que van venir) i la de les famílies novingudes d'arreu del món. Un teixit social feble i un barri amb molt pocs serveis i equipaments que està contínuament en trànsit.

Un diàleg entès com un procés de recerca, d'intercanvi, de creació i de transformació. Una "conversa" fluïda que parla en dues direccions. L'escola es projecta cap a l'exterior i l'entorn enriqueix la nostra comunitat, l'escola. Dos "ens" que es necessiten mútuament, que es comprenen a si mateixos però també l'un a l'altre, es donen sentit i creen vincles tot esborrant límits i fronteres. És una presència en l'entorn fruit

de la recollida i retorn de la informació posterior que ofereix l'entorn, transformada en vivència, en experiència, on aquest retorn adopta una força espectacular en tant que vincula els nens al seu territori i a la vegada ajuda el territori a repensar-se allò que serà la seva vida en comú. Un diàleg que ens permet ser part activa de la seva vida social, un diàleg entre la cultura del territori i la cultura que emergeix de les veus de l'escola mateix. Unes veus i els seus ressons que inunden els carrers i que poden ressituar de nou les escoles com a centres d'activació ciutadana intensa. Un compromís i una coherència que van més enllà del que sovint s'entén per pedagogia i per escola, però que se situa en el marc d'una formació més solidària.

Seqüències que possibiliten la transformació, uns canvis de la mà dels infants, nens i nenes d'edats diferents que generosament són capaços i valents per generar vies de transformació social i ciutadana que ens perfilen aquest futur ple de possibles.

Els projectes d'escola es defineixen per les accions, inquietuds i voluntats de les persones quan ens interroguem, quan busquem els perquè més transcendents sobre l'existència, el nostre context, les con-

ductes de l'espècie o els engranatges que mouen el que en diem món. Conjuntament deixen la seva petjada a través d'intervencions i representacions: una incidència que de mica en mica penetra en el teixit, en la textura del barri, de l'entorn.

Són experiències que van més enllà de les percepcions primàries que posem en joc quan ens apropem a una formació, a un objecte, a una estructura... perquè conviden a encetar processos de recerca, de debat, d'immersió en el món de les idees que, tot compartint-les i contrastant-les amb el grup, esdevindran coneixement, cultura.

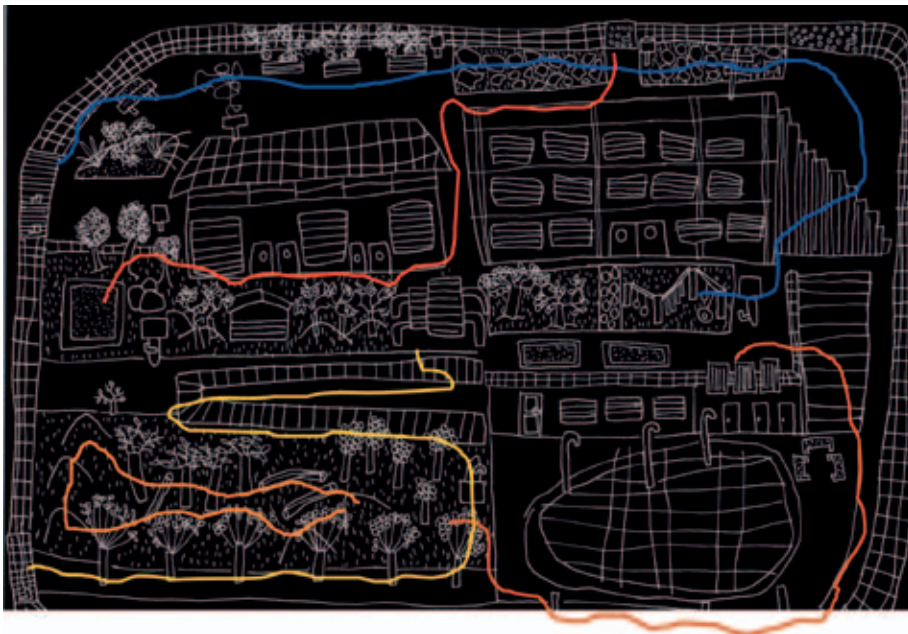
Podem pensar que hi ha cent imatges diferents de l'infant, potser ens podríem atrevir a pensar que en trobaríem tantes com adults hi ha a la Terra. Cadascú de nosaltres ha construït una imatge a partir de les vivències de quan era un nen, de les experiències en el projecte de vida personal, del context social i polític i també de la vinculació a la nostra cultura. D'aquesta premissa se'n pot derivar que l'home, a partir d'aquests referents, elabora teories. Tots tenim una teoria a la qual ens aferrem perquè ens permet justificar la nostra pràctica, les nostres relacions amb els infants. Segurament reconèixer aquesta teoria ens fa assumir una responsabilitat que hem d'acceptar. Ens podem preguntar si en la nostra manera de pensar i actuar hi ha una coherència i també si, en un món canviant, la seva fragilitat i caducitat són qualitats implícites i irrevocables. Tanmateix, les vivències de la infantesa lligades a les emocions

i al context més proper sempre romandran en el nostre interior i seran una pauta en les nostres interaccions amb els infants d'avui, però alhora poden ser un punt de partida per redefinir una nova imatge entesa des de la complexitat dels canvis.

Nosaltres reivindiquem una imatge natural i sana de la infantesa, aquella imatge que a través de fotografies de temps passats i també d'ara ens mostren les accions dels nens i nenes més espontànies, més suggeridores, més intenses. Imatges d'una infantesa que ha existit sempre i que no desapareixerà perquè viu aliena a les lleis i és intrínseca a la condició d'infant. Un segment de la societat que té veu i cultura pròpia i, per tant, identitat. Els educadors tenim l'oportunitat d'acompanyar-los, de compartir alguns itineraris i al mateix temps tenim el deure de confiar en ells, de donar tot el temps que sigui necessari per fer-se, ser i comprendre el món.

Cultura és un terme que, per definir-lo, hauríem d'abastar tots els àmbits lligats a la vida, perquè, de fet, podríem convenir que la cultura són formes de producció humanes. Seria interessant pensar-la en forma d'imatge i potser ens vindria al cap un espai obert, un gran mercat ple d'idees, de matèries on és possible l'intercanvi, l'experiència, la construcció i la transformació.

Cada comunitat, cada col·lectiu, es defineix i s'expressa per diversos i variats llenguatges que li són propis o que adopta per manifestar la seva ideologia, les seves praxis i les formes de relació amb el món.



La cultura també és el llegat que cada generació rep d'un temps passat i que li atorga un lloc en la història, una cultura que ha estat creada i que en el pas del temps pot ser recreada, alhora que reconeguda, per no desaparèixer. O bé, al contrari, manifestacions que no han despertat l'interès i que, per tant, no tindran permanència en el futur.

Al llarg dels anys, sovint per motius d'estudi, d'evolució i de relació amb el context, s'han catalogat les produccions. Experts i marxants d'art han establert criteris per a les obres, els artistes i els temps. De manera simultània han conviscut amb movi-

ments més agosarats, menys ortodoxos que han reivindicat noves formes d'expressió. Hauríem de contemplar la confluència entre el que es pot considerar alta cultura i la cultura popular, la cultura pròpia del país i la cultura procedent d'altres indrets. Podríem estar d'acord a definir una cultura sense exclusions des del punt de vista de l'enriquiment de la societat actual, de l'accés a noves formes de comunicació i relació amb l'entorn. Dit això, podríem centrar la mirada en el que anomenem *cultura contemporània*. Una cultura que viu en el present i que, en paraules d'Eulàlia Bosch, quan parla d'art, es manté en un present

continu que es renova amb la mirada dels diferents coetanis, consumidors, espectadors perquè suscita interès, provocació i dóna sovint la possibilitat de completar-la. Cultura contemporània entesa també des de les arts i els diferents llenguatges, actes creatius més enllà de la paraula escrita, parlada, metàfores que representen escenes del món real i simbòlic.

L'escola, dins del seu projecte, té un plantejament cultural i pedagògic que té a veure també amb el concepte d'infant i d'aprenentatge. Entenem que són experiències que desenvolupen processos de creativitat i de llibertat, són una multiplicitat de llenguatges que poden donar respostes a molts dels interrogants que l'infant genera. Les arts com a forma de coneixement creen admiració, interès, curiositat, implicació, actituds que es transformen en coneixement i interrogació.

Al mateix temps, tal com diu Eisner, és la possibilitat de descobrir que hi ha més d'una resposta a una pregunta i més d'una solució a un problema. Precisament, per ser situacions no creades didàcticament, es poden despertar interessos i curiositats més reals i és en aquestes situacions on s'installeu les preguntes que tenen a veure amb la veritat.

L'apropament dels nens i nenes a les manifestacions culturals es realitza a través d'accions desacomplexades, sense tòpics, accions constructives i socioconstructives que alimenten i conformen el seu pensament. Aproximacions naturals que

permeten relacionar les parts amb el tot, descobrir els detalls, el que està amagat, fins i tot allò no intencionat, l'inèdit com a incertesa i la nova mirada a allò ja viscut, ja conegut.

La formació artística produeix més llibertat de pensament i varietat d'estils, d'enfocament, les obres d'art com una manera de provocar una cultura visual o artística que pugui ser un aliment més per al desenvolupament de l'imaginari personal dels nens.

Sortir a visitar exposicions i expressions contemporànies no deixa de ser, fet i fet, una manera de mirar el món, a través de l'escultura, la imatge, la poesia, la pintura, la dansa o el teatre, així com altres manifestacions urbanes que configuren el teixit i la vida social del moment. Descobrir productes i expressions culturals i artístiques que, aparentment, durant anys han estat reservades als adults no deixa de ser una forma de participació ciutadana més, que accentua una mirada i un compromís més ampli i més exigent.

Correspondències (Erice-Kiarostami). Caminant darrere la sorpresa

La visita al Centre de Cultura Contemporània de Barcelona va sorprendre els nens, nenes i adults que els acompanyàvem.

Des d'aleshores recordem d'una manera especial la forma com els infants ens conduïen pels espais del CCCB. Els espais i les penombres del lloc plantejaven un gran



misteri, que els nens ens convidaven a descobrir amb una determinada cadència. Així que ens vam deixar portar per la seva curiositat.

El museu es va convertir en un territori configurat amb diferents petits espais en els quals era possible reinventar la realitat sense deixar d'emocionar-nos i descobrir que pintar és també una forma de coneixement.

La relació entre les imatges i les ombres, un gest que acompanya la imatge i no és la imatge mateixa... Creació d'una nova imatge fotogràfica: la fotografia de Kiaros-tami i l'ombra de la mà d'aquestes nenes.

La relació dels nens amb els arbres és popular dins d'un imaginari propi de la infància: hi ha personatges de contes populars que es perden al bosc, els nens viuen en cabanes dalt dels arbres com a senyal de llibertat i independència respecte al món dels adults i també com a lloc secret i de trobada, s'enfilen als arbres com a senyal de creixement i de verticalitat i, per tant, de la conquesta de l'alçada com a indicador d'autonomia i de creativitat.

El Martinet vol participar del diàleg cultural actual establint lligams amb formes d'expressió i comunicació que, fugint de tòpics i estereotips, aposten per projectes dinàmics i en construcció en què també els infants són convidats.

Els camins són una imatge metafòrica molt utilitzada com a imatge de vida, de destí, com a imatge de construcció i de creixement, com a trama de la vida.

L'acció de travessar l'espai neix de la necessitat humana de moure's amb la finalitat de trobar aliments i informacions indispensables per a la supervivència. El recorregut es va transformar en la primera acció estètica que va penetrar en el territori del caos construint un ordre nou.

En l'acte de caminar s'han desenvolupat les relacions més importants entre l'home i el territori. El camí apareix, doncs, com la constatació de la presència de l'home en el món.

Actualment, podem construir una història de caminar com a forma d'intervenció urbana. Caminar com una manera també

especial de mirar i construir el paisatge. Paisatges que es converteixen en una enorme tela blanca sobre la qual es dibuixa mentre es camina.

Camins

Els set camins amb els quals hem conviscut en els darrers dies de l'escola han modificat la nostra forma de caminar, nous ordres s'han establert en els nostres trajectes i alguns s'han convertit en camins més lents, sinuosos, que ens acompanyaven, si no en tot el trajecte, en algun tram. Una convivència estrenada entre un trànsit habitual que descriu les dinàmiques del Martinet amb nous camins proposats que convidaven a resseguir els seus trams. Cada un dels nous camins recull els pensaments, les idees i les fantasies d'un grup de nens i nenes pensant sobre el camí i l'experiència de caminar.

El camí de l'aigua, el camí dels peixos, el camí de fer-se gran, el camí del cel, el camí dels detectius, el camí dels golafres i el camí més dolç... imatges o jocs viscuts al

voltant dels camins. Una conquesta natural en la nostra espècie en què, a través de la nostra independència, cerquem sentit a allò que assumim o construïm en caminar. Un camí mai solitari que camina al costat d'altres camins paral·lels que tot d'una conflueixen plegats en alguna intersecció. Tanmateix, el nostre caminar té sempre companyia, la d'aquells que abans que nosaltres ja han traçat camins. D'aquestes presències se'n desprenen els rastres que deixem en caminar. Les nostres decisions, les nostres petjades esculpeixen, dibuixen, retallen, viuen i recorren la terra a través del pensament humà en un temps infinit.

Camins ens va reunir a tots, petits i grans, en el marc d'una nova acció conjunta que va fer realitat l'estrena d'un nou espai. Els exteriors de l'escola, territoris verges per explorar, van descobrir-se a partir de la construcció conjunta de camins per on era possible transitar i de sobte retrobar-te amb algú. Un territori per explorar que tot just s'estrena pensant en les accions de les persones. Accions que ompliran de significats, jocs i secrets cada un dels





seus racons. Recorreguts d'una geografia que confia amb fermesa en les accions humanes.

Recuperar el caminar des de l'acció comunitària representa l'esperança de les ciutats, dels barris, de les escoles i ahora un nou temps comú per a les persones.

La proposta d'una exposició sobre Joan Brossa al Centre Cultural de Ripollet i la invitació a participar en la Marató de Poesia als parcs públics van ser el pretext ideal per capbussar-nos i impregnar-nos de l'obra del poeta, l'art i la cultura del nostre temps.

D'aquest llarg i intens procés va néixer el més important: la mirada de l'infant, la seva interpretació, la simbologia i les representacions de les seves idees en forma d'escenificacions al parc i d'instal·lacions plenes de sensibilitat i bellesa com "En vers. Escenificacions brossianes", a l'Institut del barri de Can Mas; "Habitar entre cadires, lletres i barrets de copa", al vestíbul del Centre Cultural, i "Alfabet viu", a la façana de la nostra escola.

Un apropament a la cultura amb majúscules i una visualització pública de la cul-

tura dels infants, una convivència de totes dues en equilibri i equitat.

Una participació que va arribar lluny i que va voler acabar a l'exterior, als carrers del barri de l'escola regalant poesia i també màgia, la que havien fet tots els nens i nenes amb gran esforç i il·lusió.

Cruïlles. Rutes de trànsit

Recerca intensa sobre les textures del barri. Una lectura de la textura urbana del barri amb ulls d'infant, no des de la mirada, sinó des del tacte.

La recerca amb els infants de l'escola va partir de l'exterior, de passejades pels carrers del barri propers a l'escola amb molt pocs infants (3-4 nens) i un adult que enregistrava la vivència amb anotacions i fotografies. L'interès d'aquestes passejades consistia en les pauses, on es paraven els infants que els reclamava la seva atenció, elements diversos: fredors provocades pels marbres, rugositats sentides pel ciment, límits marcats per discontinuïtats, marques provocades pels homes...

Dins de l'escola, la recerca envers les textures i el tacte entenent-se des d'una dimensió corpòria molt global va provocar transformacions de l'espai i nous paisatges. Paisatges, en aquest cas, efímers, que acollien la vivència dels infants envers els materials. Materials allunyats de textures urbanes en molts casos i que provocaven experiències diverses i, de nou, aquestes vivències des del tacte esdevenien un





joc on el cos i la seva acció tenien gran presència, i provocaven alhora noves sensacions i paraules per dir, per explicar-les.

De totes les experiències es van configurar set projectes, que pretenien esdevenir aquest retorn al barri en forma de narració, d'instal·lacions que transformaven el lloc d'origen, l'indret o l'element del qual procedia la textura.

“Cruïlles. Rutes de trànsit” donava nom al Dia Especial, la celebració on tota la comunitat local estava convidada (infants, famílies, veïns...), recordant una idea interessant en l'art, pel que fa a expressió

topogràfica de trànsit entre espais, llocs i formes en moviment permanent; es descriu aquell dia les rutes, les trobades... i els caminars d'aquells que ens hi movíem.

La celebració en forma d'itinerari d'art urbà permetia un passejar d'ordre lliure que descobria les set instal·lacions artístiques, així com una documentació que explicava el procés seguit en cada projecte per tal d'identificar com la textura s'havia convertit en instal·lació.

Retrats del barri

Aquest projecte portat a terme de manera paral·lela i simultània amb l'anterior va iniciar-se des d'una recerca envers les textures socials del barri, un procés que requeria conèixer qui viu al barri i saber sobre les seves històries. Un grup d'infants, de sis anys, va preparar-se preguntes per fer a les persones del barri per tal de conèixer part de les seves vides, així com part dels seus orígens, pensaments, projectes, dissenys... Va requerir posar-se en contacte





amb persones del barri que hi vivien des de feia temps i que coneixien altres persones que, igual que ells, havien passat la seva infància en aquells carrers. Persones que sabien de la seva transformació i que havien envellit els uns al costat dels altres, sent veïns els uns dels altres.

Una persona gran del barri acompanyava grups de tres infants i una mestra a casa dels altres, fet que generava durant dies moviments en la seva quotidianitat. La gent gran es preparava l'entrevista, cercava objectes, endreçava la casa, els ofería berenar i es produïen moments d'una forta emotivitat.

Altres entrevistes portaven a conèixer pisos més estrets on vivien persones acabades d'arribar al barri, que anhelaven noves possibilitats, noves oportunitats. A la fi, persones de diferents edats, orígens, cultures, situacions personals, descobrien el teixit ciutadà de Can Mas.

Aquest projecte va derivar, a la fi, en un treball de fotoperiodisme i que va ser tradu-

ït en una exposició que va inaugurar la sala d'exposicions de l'escola.

Un fort agraïment i reconeixement d'uns envers els altres regnava en l'ambient el dia de la inauguració de l'exposició i que diferents persones del barri se sentíessin part d'un projecte comú que els aglutinava en un mateix temps i espai.

Ressonàncies. El paisatge sonor de Can Mas

El projecte sorgeix també des de dins de l'escola, des del desig de noves accions i nous diàlegs amb el barri i la seva gent.

Quins sorolls regulen la vida del barri? Quines sonoritats marquen o descriuen les seves temporalitats? Els seus silencis, els seus trànsits... la seva vida. Implica, doncs, una escola atenta i en el lloc de les accions de les persones i dels carrers.

Cada grup de recerca va centrar-se en una temàtica o eix sonor i va recollir-ne totes les gravacions obtingudes. Des d'aquest material va idear-se la creació d'una instal·lació-joc on l'acció de les persones fos alhora creadora de noves sonoritats; per tant, fer-la conscient i visible.

La vida al barri a través del caminar de les persones, els tallers i fàbriques que es descriuen amb els sons metàl·lics i estridents, les veus de les persones, els ocells, els silencis d'alguns carrers, els trànsits d'objectes i vehicles amb rodes, els sons de l'aigua de les fonts, el vidre en caure als



contenedors... Es convidava, doncs, tota la comunitat local a participar-hi.

Introducció a aquests projectes

Fins ara hem estat testimonis d'uns projectes, d'unes recerques que es perllongaven durant un temps amb diàlegs que culminaven en un Dia Especial. Aquests varen ser els nostres inicis i també una primera etapa que es va completar a l'escola.

Des de fa dos cursos, en un segon cicle, l'orientació d'aquestes experiències sense canviar de context ni de territori ha fet possibles posades en escena molt més espontànies, focalitzant una temàtica o aspectes concrets dimensionats per potenciar les vivències intergeneracionals al carrer.

Sortint-nos de la ratlla

Fins que l'infant no s'adona de l'efecte que els seus dibuixos tenen sobre els



adults, dibuixa per plaer; crea sobre el paper, amb modalitats molt semblants a les del joc, vertaders mons a la seva mida.

Dibuixar en llibertat equival a poder ser i fer des d'allò que un es fa, des de la legitimitat que el que és seu és vàlid i respectat sense necessitat de ser jutjat. (Arno Stern)

Si la vida de l'escola és rica, plena de matisos, textures i colors, també caldrà



pensar en dibuixos càlids o freds, segons la temporada; densos o fluids, segons els seus ritmes; ràpids o lents, segons els seus temps; transparents o opacs, segons la seva llum... I és que dibuixar no solament té a veure amb la instrucció “agafa paper i llapis”, com ens deien abans a l’escola, sinó que, si entenem el món des de la plurisenso-rialitat, llavors el dibuix requerirà estris i



materials que permetran que l'infant recreï cada matís. Sense matisos, el full sempre és blanc. (Meritxell Bonàs)

Aquell diumenge del mes de maig, 13 instal·lacions situades pels carrers de Can Mas, convidaven a realitzar dibuixos diversos, proposaven dibuixar persones, cotxes, cercles, cases, així com dibuixar des del buit; al mateix temps, també a no oblidar-se de sortir de la ratlla, aprofitant per dir públicament, des del dibuix, allò que creiem que hauria de ser, senzillament perquè ja és.

L'art ocult de Can Mas

Va ser un projecte que tancava el cicle que els alumnes de la primera promoció de l'escola van encetar amb els *Retrats de barri* quan tenien 6 anys. De nou, una recerca sobre les habilitats, aptituds, hobbies, d'aquells i altres veïns que un bon dia

van conèixer a través de les entrevistes i visites a les cases veïnals.

Un altre acte de reconeixement cap a unes persones anònimes que amb timidesa i alhora generositat obrien de nou les seves llars a uns infants encuriósos que descobrien: un grup de joves músics en el seu local d'assaig, una àvia que feia *patchwork*, un senyor que feia miniatures, una mare magrebina que feia vestits, etc. Una oportunitat que aquests nens de dotze anys van tornar a identificar i van aprofitar per obrir portes, reconèixer i canviar una imatge de barri i dels seus habitants. Sorprendre i ser sorpresos per actes insòlits, inesperats, que, un cop sentits, van provocar molta satisfacció a tots.

D'aquesta experiència que va portar-nos a un nou Dia Especial, va emergir-ne una nova exposició a la Sala Permanent del Martinet, un espai que dóna la benvinguda a tothom que traspassa la porta de l'es-



cola, a tots aquells que volen gaudir d'un centre que s'obre al barri i al poble amb l'expectativa de convocar nous llenguatges i de generar cultura.

En construcció

Hi ha un dia que l'infant petit posa una peça sobre l'altra buscant un punt d'equilibri i des d'aquí s'inicia un llarg recorregut que mesos i anys després el porta a buscar noves formes des del que construeix. També nous equilibris i nous projectes que de mica en mica van donant forma no solament al que l'atzar inicial li ofereix, sinó també a allò que s'imagina.

Comencem construint sovint sense pensar que volem construir, senzillament guiant-nos pel repte que la construcció creixi; de fet, és una mica com també creixem, seguint intuïtivament allò que creiem necessitar. És per això que quan som nens no ens costa començar; davant d'un piló de peces, tranquil·lament comencem, potser perquè aquesta dimensió intuïtiva del créixer està en la infància molt més propera i viva.

I així, fent i desfent, ens fem grans i continuem construint amb les mans, amb el cap i sovint també amb el cor.





Laboratori del Paisatge 2011-2013

Un espai de creació oberta

Lídia Porcar. Artista visual i professora de l'Escola d'Art i Disseny, Reus.

Hi participen: Chelo Abellan, Adelaida Amigó, July Bernabeu, Carme Boleda, Carlos Carriello, Pilar Correig, Ester Egea, Lluís Font, Montse Funtanet, Fina Grau, Fèlix Juvé, Angelika Kientzler, Júlia Llamas, Imma Martínez, Josep M. Mas, M. Carmen Molina, Lluís Montalà, Maite Ordéiz, Merche Pereira, Paquita Roca, Cònsol Roig, Assumpta Roig, Paquita Sánchez, Laia Soberana, Manoli Valcárcel, Àngels Vallverdú i Blanca Ventura.

Ho coordinen: Joan Rom i Lídia Porcar

El projecte “Laboratori del paisatge”, que ha nascut en el context de les classes del Monogràfic de Pintura de l'Escola d'Art i Disseny de Reus, pretén, a més de la funció bàsica que és la pràctica de la pintura, desenvolupar un espai de connexió horitzontal entre el professor i els alumnes. En aquest cas, es tracta de creadors amb una extensa trajectòria i, malgrat que no sigui professional, no es poden definir com a “amateurs”, si més no sense fer una profunda revisió del que significa ser un artista professional avui. La feina que desenvolupen aquests creadors n'ha portat uns quants a plantejar-se diferents recerques sobre la seva feina, la seva sensibilitat i la capacitat de sintetitzar en la pintura allò que veuen en la realitat que els envolta i allò que saben del seu entorn cultural.

La majoria dels participants del “Laboratori” ha depassat la seixantena, la qual cosa ens situa en un espai oposat al de l'art emergent, ja que no som una aposta de futur ni per al mercat de l'art ni pel concepte d'innovació tan preuat en l'art contemporani. Aquesta premissa ens situa en

una espècie de “no-lloc” o “nou lloc” dins de l'art actual, prou interessant respecte a les noves pràctiques artístiques que cerquen noves maneres de situar i reformular la figura de l'artista en la societat, alhora que planteja un espai de llibertat per desenvolupar propostes i debats sobre l'art i la decisió d'ésser artista.

El “Laboratori del paisatge” és alhora un taller d'art de l'Escola d'Art i Disseny de Reus i un laboratori d'experimentació per a professors i alumnes a través d'una proposta que es desenvolupa en el temps que marca el curs escolar, però amb un currículum lliure que s'esdevé en el temps real de l'aprenentatge del grup sense obviar la individualitat de cadascun dels participants i en què es fa palesa la capacitat d'aprenentatge en qualsevol edat del període de la vida de les persones.

El context

L'Escola d'Art i Disseny de Reus ofereix actualment cicles formatius de grau superior de formació professional de Projectes



i Direcció d'Obres de Decoració (PIDOD) i Arquitectura Efímera (AE), i alhora una formació no curricular centrada en diferents monogràfics relacionats amb l'art i el disseny, i el nostre projecte es desenvolupa en l'oferta de formació d'aquests monogràfics.

L'estructura no curricular de les classes ens permet viure una experiència creativa marcada per les necessitats del grup. Durant aquests dos anys no ens hem centrat en les habilitats tècniques pròpies de la pràctica pictòrica; hem entès l'art com una disciplina que es fa preguntes sobre l'entorn cultural i social en general i hem entès la història de l'art no com una referència d'estils, sinó com un espai amb diferents maneres de fer, on també podem trobar les claus per desenvolupar la nostra auto-expressió.

La majoria dels participants són creadors que durant anys han utilitzat com a

mitjà d'expressió la pintura, sense deixar contaminar-se per unes altres manifestacions artístiques (si més no, de manera conscient). Malgrat haver experimentat la creació en altres terrenys com la música, la dansa o la pedagogia, no havien difuminat les fronteres entre els diversos mitjans d'expressió artística, la qual cosa dificulta la compressió de l'extens i complex món de les pràctiques artístiques contemporànies.

D'altra banda, la fascinació del grup per les tècniques pròpies de l'ofici de pintor ha obert un debat constant (no sempre resolt) sobre les necessitats tècniques per portar a bon terme l'expressió d'una idea i treballem sobretot el fet processual: no "com es fa?", sinó "com ho fem?".

El consens i la llibertat són la base de la nostra proposta pedagògica i ens situa en un espai temporal adient a les necessitats del grup; entenem que amb la informació no n'hi ha prou per assolir un desenvolupament creatiu i de coneixement interioritzat i així el transcurs del temps de l'aprenentatge se situa al marge del curs escolar, ja que els participants del "Laboratori" retornen cada nou curs, perquè no es tracta d'assolir un títol acadèmic, sinó de viure una experiència creativa, i alhora intentem no imposar els valors estètics o conceptuals inserits en les tendències artístiques del moment, ja que l'objectiu és comprendre els valors de l'art contemporani i el que significa ésser un artista avui. Malgrat això, treballem contra els prejudicis que sovint

ens trobem en enfrontar-nos amb algunes de les propostes artístiques de l'actualitat, i ho fem des del vesant més dolç i efectiu, que és la pràctica artística.

El "Laboratori del paisatge" és també un espai de socialització, on persones amb una llarga trajectòria de vida comparteixen la seva afició per l'art i la inquietud per la creació, que els ha situat en un nou espai vivencial de creixement personal.



Procés, experimentació i autoexpressió

Com ho fem?

Estimar el procés és estimar l'obra.

L'obra és l'espai on es desenvolupa el temps creatiu.

L'observació esdevé creació.

El dibuix és una eina de percepció i observació.

Sortir de la norma.

La qüestió de la producció d'objectes sensibles.

El taller se centra bàsicament en diferents recerques sobre el paisatge del Camp de Tarragona, ja que la majoria dels creadors del "Laboratori" han desenvolupat la seva feina artística a través de la pintura paisatgista, però al llarg dels dos anys de vida del projecte hem anat variant els continguts, a mesura que afegim una certa complexitat conceptual al fet de pintar, anul·lant les normes i sistemes de representació pictòrics tradicionals als quals estaven avesats. Entre tots hem ampliat els marges de llibertat d'autoexpressió.

En introduir la idea de procés s'ha enriquit el concepte d'art i creativitat, i hem acceptat que la recerca també forma part de l'obra i, fins i tot, hi pot haver recerca sense obra. El desenvolupament d'aquests conceptes i d'altres el fem a través d'experiències lúdiques com són les sortides al voltant de l'escola recol·lectant tot tipus de materials naturals i residus industrials que trobem als camps d'ametllers i el passeig de la Boca de la Mina. La seva finalitat és

observar l'entorn natural i reflexionar sobre què vol dir avui "un paisatge humanitzat", en un moment en què la pressió urbanística ha creat espais residuals entre els conreus i les deixalles urbanes. D'alguna manera intentem apropar-nos a la idea de natura i paisatge d'una manera més real, fugint de certs bucolismes que impregnen la pintura de paisatge.

La realització de construccions efímeres amb diversos materials trobats ens permet reflexionar sobre el sentit de la producció artística i la bellesa dels materials més humils i estem treballant altres possibilitats per apropar-nos a l'entorn natural més proper, és a dir, el que trobem a la rodalia de l'escola i a altres llocs més allunyats on el paisatge és molt més feréstec, a través de sortides i excursions pel Camp de Tarragona i les Terres de l'Ebre. L'objectiu d'aquests desplaçaments és observar, més que produir, una obra concreta i interioritzar de manera sensitiva els materials que conformen el paisatge, descompondre'ls i transformar-los en altres materials i adonar-se de la complexitat de tot plegat, per fugir de l'escenari sintètic que sovint ens presenta la publicitat, que adopta la forma d'un escenari ideal i reduït, que té més a veure amb el confort i amb una mena d'ordenació del desig col·lectiu d'un univers permanent, i que ens ha acostumat a eliminar elements de la nostra percepció.

És difícil abordar tota aquesta temàtica només des de l'àmbit pictòric, ja que la representació del món que realitza la pintura

és una imatge fixa que no transcorre en el temps i és molt fàcil també construir escenaris idealitzats que responen a un tipus de bellesa normalitzada. La manera de fer front a aquest handicap és obrint les possibilitats creatives i les eines d'expressió artística, i des del començament del projecte hem suggerit altres possibilitats d'autoexpressió que no passen essencialment per la pràctica pictòrica, però aquesta és una decisió íntima i personal que ens estimen més que es desenvolupi en el temps real dels processos creatius del taller.

Dins de l'àmbit dels procediments pictòrics, el dibuix és una eina que ens ajuda a percebre la naturalesa de les coses, si ens oblidem de les normes compositives que s'han desenvolupat en la tradició artística occidental i ens apropem al fet de dibuixar a través de l'observació directa. Fugim de les representacions del paisatge tipus "pla general" i ens centrem en els fragments que ens interessen. D'aquesta manera, desenvolupem les nostres tècniques conceptuals de representació del que veiem i del que escollim per mostrar als altres.

La majoria dels participants del "Laboratori" entén la pràctica artística com un mitjà d'autoexpressió, amb les eines adients; en aquest cas, l'aplicació dels colors, la realització de textures, la composició i la traça en l'aplicació de tot plegat. Diríem, citant Marshall McLuhan, que "el mitjà és el missatge", i quan ens apropem a altres mitjans com poden ser el vídeo, també es perceben com un espai de tècniques tecno-

lògiques i llenguatges específics, difícils de dominar, i no com un espai d'experimentació per narrar les nostres percepcions del món.

Si entenem l'art com una manifestació humana que arriba a la part més íntima de les persones, que proposa interpretacions lliures i intenses sobre la bellesa del món i crea espais de reflexió crítica sobre la societat i els desitjos de les persones, i alhora construeix xarxes de comunicació i creixement personal, és possible que, generalment, els estudis artístics estiguin massa condicionats per l'aprenentatge de les tècniques adients, que estan més a prop de la producció d'objectes sensibles que no pas d'una autèntica exploració sobre el que significa ésser artista i les seves conseqüències.

Els textos, les idees i els conceptes del "Laboratori del paisatge"

Cartografies interiors.

L'espai compartit.

Les sortides i les visites a espais d'exhibició artística.

L'espai expositiu d'Internet.

No tots els participants estan interessats a treballar a partir del paisatge i l'observació de l'espai de la natura; són al taller per entendre el complex món de la cultura contemporània, les seves tendències actuals i ampliar coneixements sobre l'art i el món cultural en general. Els agra-

da jugar i experimentar amb tota mena de materials i n'hi ha que estan oberts a propostes al marge de l'experiència pictòrica; d'altres s'estimen més portar un camí individual amb projectes personals estrictament objectuals, que són els projectes que hem denominat *cartografies interiors* i que es basen en la creació d'espais poètics abstractes a través dels materials utilitzats. Aquests creadors experimenten i investiguen les qualitats de papers, teixits i objectes trobats per comunicar la seva sensibilitat i el seu sentit de la bellesa. En treballar en un espai compartit, les seves recerques serveixen a tothom i amplien el marc de coneixement sobre l'experimentació i el procés en la realització de les obres. Tota la nostra feina es basa en la idea de sedimentar el coneixement a través del temps que calgui a cadascú.

No realitzem classes teòriques sobre la història de l'art, sinó que treballem conceptes que han emprat pensadors i artistes al llarg del temps, que adaptem a les feines que estem realitzant en cada moment. Ens sembla que és una manera que aferma més el coneixement que la informació que es pot rebre en una classe magistral de qualsevol temàtica artística o cultural. Ho fem cada dia, abans de començar el taller, i obrim un debat de reflexió sobre la nostra obra i la d'altres, alhora que introduïm algunes idees del pensament contemporani sobre l'art i la cultura. Escollim alguns textos poètics, per observar com el llenguatge poètic crea abstraccions a través de l'ob-



servació i la contemplació exterior i interior del món. Alguns dels creadors del taller utilitzen aquests textos com a inspiració per a la seva feina, i d'aquesta manera anem treballant el concepte necessari per a cada feina que emprendem.

Ja hem comentat abans la importància de les sortides a l'entorn natural, però també en fem a exposicions, que intentem que siguin d'art contemporani i dels diferents mitjans amb què s'expressen els artistes d'avui. Ens movem en llibertat als espais expositius, sense marcar itineraris preconcebuts; més tard, els mateixos alumnes preparen classes on comenten la seva experiència i el que els causa més atracció i rebuig de l'escena de l'art contemporani.

Molts dels creadors que participen en el projecte estan acostumats a realitzar exposicions de les seves obres, però no havien reflexionat prou sobre què significa crear una narració expositiva, més enllà de



les obres que presentaven. Malgrat que el taller no promou l'exposició com a finalitat de l'obra, sí que treballem l'espai expositiu dins de l'escola, donem relleu a la intencionalitat de la construcció de l'espai expositiu i fugim d'entendre l'exposició com la fi d'un procés de creació determinat, per tal com l'exposició ha de ser l'espai on succeeix alguna cosa extraordinària.

Hem creat un espai a través de la xarxa social Facebook, que ens permet mostrar

els nostres processos creatius al públic i a nosaltres mateixos, i alhora és una eina de comunicació i informació per al nostre taller. La posada en escena dels nostres treballs també ens fa reflexionar sobre el fet expositiu de l'obra i la capacitat de difusió de l'espai d'Internet.

El "Laboratori del paisatge" treballa amb molts conceptes que s'han apuntat en aquest text i que sempre estan oberts i en procés de desenvolupament, no gaire lluny d'algunes de les propostes de les noves pràctiques artístiques contemporànies. Som creadors treballant amb creadors, que plantegem un projecte pedagògic com una manera de fer i difondre l'art contemporani, a través de les nostres necessitats i interessos creatius i els dels altres, i entenem aquest projecte com una obra més del nostre itinerari artístic, compartint el que hem après i reinventant-nos amb els nostres alumnes, que ens fan reflexionar i gaudir amb l'experiència artística.

A photograph of a computer lab or classroom. In the foreground, several wooden desks are arranged in rows, each with a laptop. The laptops are open, and some screens are visible. In the background, several people, likely students, are seated at the desks, some looking at their laptops. The room has a warm, orange-toned wall and a doorway in the background. The overall atmosphere is that of a busy learning environment.

L'ÈTICA SOTA CRÍTICA

MAI 07/06/2012

L'ètica sota crítica. Les veus del projecte

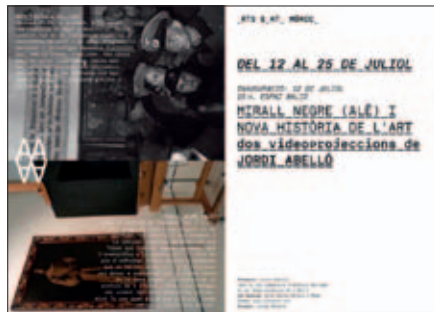
Eloïsa Valero. Catedràtica d'Ensenyament Secundari

Jordi Abelló. Pintor

MAMT Pedagògic

El Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona (MAMT), amb el seu departament educatiu, MAMT Pedagògic, ha construït al llarg dels anys les bases del diàleg amb el seu entorn, desenvolupant estratègies i accions de mediació per tal d'apropar les seves col·leccions i exposicions temporals al públic. D'aquesta manera, les pràctiques artístiques que es realitzen a les sales del Museu es configuren com a projectes de col·laboració entre el Museu i els diferents agents que hi participen, com són els centres educatius, els grups amb risc d'exclusió social i d'educació especial, entre d'altres. Les línies de treball que proposa el Museu són participatives i col·laboratives, en què la interacció s'entén com un intercanvi mutu de coneixement (Trepat i Masegosa 1991, Pastor 1992, Hernández 1998, García, 1994).

Dins d'aquests paràmetres, i més enllà del programa del MAMT Pedagògic, s'engeguen activitats on els veritables protagonistes són els alumnes que, acompanyats dels seus mestres, desenvolupen les pràctiques artístiques al Museu, i treballen de forma transversal el currículum acadèmic.



Un d'aquests projectes va venir de la mà de l'artista Jordi Abelló, que ens plantejà una nova mirada sobre l'ètica de la història de l'art a partir del projecte artístic: *Nova Història de l'Art*.¹ Aquest treball, presentat en format videogràfic, aporta reflexions metafòriques i poètiques del que hauria de ser la història de l'art sota la seva concepció personal. L'artista, que es defineix com un observador de la realitat, reflexiona en veu alta sobre la idea primigènica del seu treball: "L'art ha matat, continua matant i matarà en el futur. Aquesta és la premissa que em va portar a escriure la *Nova Història de l'Art*, a compartir-la amb tothom i també, per descomptat, amb els estudiants."

1. Amb la col·laboració d'Antonio Salcedo, crític d'art i professor d'Història de l'Art de la URV el mes de febrer de 2012 al Campus de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona.

El MAMT Pedagògic impulsà la idea de crear el projecte artístic de Jordi Abelló amb alumnes d'un institut de la ciutat. El Museu esdevé catalitzador d'aquesta idea i coordinador del projecte i proposa a Eloïsa Valero, la professora de la matèria de Cultura Audiovisual de batxillerat de l'Institut Antoni de Martí i Franquès de Tarragona, la possibilitat d'entrar a la seva aula. Al llarg de dos trimestres del curs 2011-2012 es treballarà d'una forma diferent el currículum, fent participants del projecte els alumnes de primer de batxillerat conjuntament amb l'artista Jordi Abelló i el Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona.

A l'inici del projecte, i des del MAMT Pedagògic, es plantejaren quins serien els objectius per assolir. Es considerà el Museu com un espai d'integració social i d'intercanvi de coneixement, on fomentar el diàleg i el debat obert i crític envers les obres i autors que hi cohabiten, i facilitava als docents un lloc on poder realitzar les seves pràctiques artístiques entrecreuant d'una manera real el treball entre l'aula i el museu (Pastor 2004).

D'altra banda, érem conscients que l'espai museístic no era l'entorn quotidià dels alumnes ni el lloc habitual del seus estudis i que tampoc no els resultaria familiar la possibilitat de treballar una matèria del currículum al Museu, i s'ha d'afegir que era la primera vegada que els alumnes coneixerien i interactuariende manera directa amb un artista. Per tant, es va donar molta importància a aquest apropament, connec-

tant els coneixements que s'imparteixen a l'aula amb la realitat en la qual viuen els alumnes, per conèixer i aprendre dels seus interessos i expectatives, escoltant-los i donant-los veu. El Museu va oferir les instal·lacions i els seus continguts per ser utilitzats, en el més ampli sentit de la paraula, pels alumnes i professors i va oferir oportunitats diferents i significatives d'aprenentatge obert (Padró 2005) més enllà de l'espai estanc que representen les aules, amb la intenció de desenvolupar les capacitats que proposa el currículum de la matèria Cultura Audiovisual: apreciar les creacions audiovisuals, esdevenir alhora productor, comunicador actiu, emissor i consumidor crític de missatges audiovisuals, idirigir les nostres reflexions i propostes de treball a l'entorn cultural, social i públic al qual pertanyem. En paraules d'Eisner, "l'educació en els museus és un procés col·lectiu que dóna forma a la nostra manera de pensar i de veure les coses" (Eisner 1995).

1. Disseny del projecte

La primera fase de treball es realitzà al museu entre la professora Eloïsa Valero, l'artista Jordi Abelló i les educadores del MAMT Pedagògic, Marisa Suárez i Núria Serra, per tal d'establir les pautes del calendari i les actuacions que se seguirien en el procés de treball. Es va triar el nom que englobava el projecte: *L'ètica sota crítica*, que posava el punt d'atenció a la necessitat de compartir la reflexió que ge-

neren les obres d'art i els artistes. Per iniciar la reflexió, ens plantejarem algunes preguntes sobre el que era o com havia de ser la història de l'art: per qui havia estat escrita? Per què uns artistes són escollits per formar-ne part i altres en queden fora? Quines històries s'amaguen darrere dels artistes i de les obres legitimades?

El projecte posava èmfasi en l'aprenentatge procedimental, sense obviar, però, la teoria i la conceptualització. La novetat de connectar directament les arts plàstiques més actuals, el Museu i les activitats d'ensenyament i aprenentatge al centre educatiu aportava un caràcter innovador i motivador alhora.

Amb l'apropament aula-artista-museu, es vinculaven els coneixements que s'imparteixen dia a dia dins de l'aula amb la realitat exterior, tal com proposa el currículum, perquè tinguí sentit allò que es fa a classe i sorgeixi la necessitat d'ampliar els coneixements de l'alumnat. També s'atorgava funcionalitat als aprenentatges i es potenciava el pensament i les actituds relacionals.

2. Visita de Jordi Abelló a l'institut

La segona fase va consistir en una trobada de Jordi Abelló amb els alumnes a l'institut, en la qual els va explicar la seva manera d'entendre l'art i la seva trajectòria artística.

2. www.jordiabello.com.



La dinàmica de treball generà la visualització i anàlisi de diferents treballs de l'artista a través del seu lloc web,² que es plantejà com un catàleg obert i accessible a la seva producció artística, així com als seus pensaments i reflexions. En principi, l'actitud dels alumnes fou d'expectació i interès davant dels projectes de l'artista i de la gran quantitat d'imatges que recopilava i que utilitzava com a formes de representació per a la creació de nous projectes de treball (Acaso 2006).



Un cop visualitzats alguns dels treballs de l'artista, els plantejà la idea del projecte *L'ètica sota crítica*, un treball d'introspecció per tal de qüestionar algun aspecte de la seva vida personal, del seu entorn social o del comportament humà en general, i preguntar-se sobre allò que creuen que és i no és ètic. Es va potenciar la visió crítica envers les imatges i el fet que no sempre es presenten d'una manera neutra. Analitzant la intencionalitat que hi pot haver al darre-re, els alumnes constataren la força que posseeixen les imatges que els envolten i el poder de comunicació que tenen com a objectes d'aprenentatge (Freedman 2006).

Després de la trobada amb l'artista, la professora Eloïsa Valero els proposà, dins de la matèria Cultura Audiovisual, elaborar un audiovisual d'entre 1 i 4 minuts de durada. Haurien d'integrar els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals en un projecte construït a partir de fotografies o vídeos, vehicular els continguts per mit-

jà d'explicacions i aportacions teòriques a l'inici de l'activitat, amb comentaris durant el procés de treball i amb l'anàlisi i la reflexió sobre els resultats obtinguts.

3. Visita de l'alumnat al Museu d'Art Modern

En una tercera fase del treball, els alumnes van visitar el Museu d'Art Modern, on van tenir l'oportunitat de veure la projecció del vídeo *Nova Història de l'Art*,³ de l'artista Jordi Abelló, i van copsar visualment el seu afany per denunciar la injustícia. En paraules de l'artista:

“Darrerament estic obsessionat a descobrir que, darrere de molts quadres, s'hi amaga una història de mort i desolació. Molts quadres han estat testimonis directes o indirectes de mort i sang. Vull recordar i investigar aquestes històries que, amb el temps, s'obliden. Són obres que han estat saquejades, obres que han estat atresora-

3. <http://www.jordiabello.com/history.html>



des per dictadors, per gent amb grans fortunes que han comprat grans col·leccions gràcies a la venda d'armes o, fins i tot, per artistes que han signat penes de mort.

I, als museus, els turistes, aliens a aquestes històries, fent-se fotografies...”

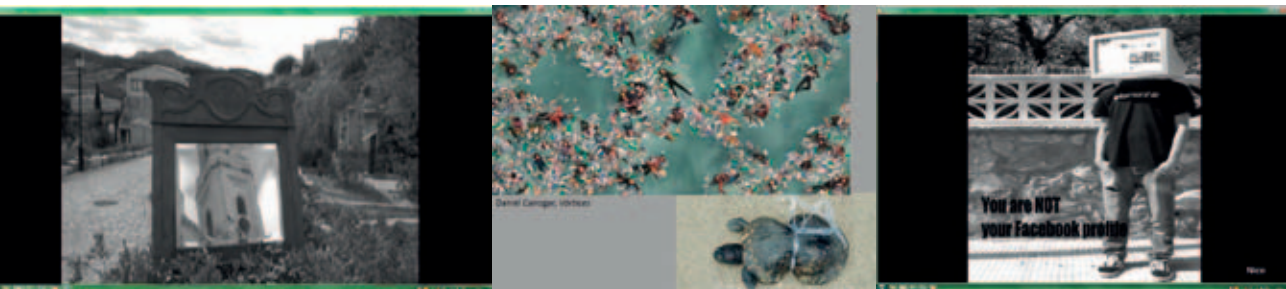
Aquell mateix dia, els alumnes van veure l'exposició d'Ester Fabregat⁴ a les sales del museu. El recorregut per la instal·lació i la interacció entre els alumnes i les educadores del museu feien sorgir idees per als respectius projectes. Observant les obres dels artistes exposats al Museu, ens plantejarem per a qui i per què havien estat creades, com funcionava un museu i perquè unes obres arriben a ser exposades i d'altres no, i com una obra artística que es troba en un museu ocupa un espai privilegiat per a la percepció.

4. Compartint referents crítics

En la tercera fase del projecte, es va obrir un grup a la xarxa social Facebook amb el nom *L'ètica sota crítica*, que serviria de connector entre els diferents agents del projecte. Aquesta eina actuarà com a plataforma per acompanyar l'alumnat durant tot el procés d'anàlisi, debat, creació i avaluació del treball i que permetria mantenir un espai comú de diàleg i d'aprenentatge a partir de la producció artística.

L'intercanvi via Facebook i Moodle es va compaginar amb classes presencials a l'aula que van servir per assolir conceptes teòrics sobre narrativa audiovisual, per veure i comentar exemples d'artistes clàssics i novells que fan servir el vídeo com a instrument de creació i expressió, i per pla-

4. Ester Fabregat. “En trànsit líquid”. Del 17 de febrer al 22 d'abril de 2012. Exposició en què es convida l'espectador a submergir-lo en un univers aquàtic on el temps s'accelera, es congela i tira enrere en suspensió, flotant. Sèries d'escultures, instal·lacions i pròtesis que alleugen el pes de la matèria i que floten en un món interior sense gravetat. Espai on l'espectador deixa d'estar lligat a la gravetat i cau al fons. Sota un cel congelat transita per catedrals de color, enfonsant-se en la glòria d'un temps aturat, etern i en moviment.



nificar la creació audiovisual de cadascun dels alumnes (guió literari, guió tècnic).

A classe es van visualitzar diferents exemples d'obres d'artistes compromesos socialment com Bill Viola, PipilottiRist, Mariana Núñez, Mariana Vassileva, ShirinNeshat, Sam Taylor-Wood, etc. També vam observar i comentar en grup exemples d'art d'acció enregistrat en vídeo d'alguns artistes com Joseph Beuys, Marina Abramovic, Francis Alÿs, etc. Es van explorar adreces d'interès sobre video-art i art d'acció com: <http://hvideoarte.wordpress.com/> o <http://performancelogia.blogspot.com/>.

Segons les preferències dels alumnes, també es penjaven a Facebook imatges i vídeos que es relacionaven amb els seus treballs i els permetien desenvolupar el projecte audiovisual a partir de la reflexió crítica del tema. Edward i Mercer (1998) han descrit el desenvolupament de l'activitat educativa com el procés a través del qual professors i alumnes van creant i desenvolupant contextos mentals compartits; formes comunes de conceptualitzar els materials objecte d'aprenentatge.

L'ús de la xarxa social Facebook ha fomentat la implicació de l'alumnat en la recerca d'exemples de manifestacions artístiques compromeses socialment i ha permès compartir idees i inquietuds durant tot el procés de treball. També ha esdevingut una plataforma on mostrar i compartir els treballs finals, de manera que ha permès reflexionar en grup sobre els resultats obtinguts i fer un seguiment del procés de creació dels treballs dels companys. D'aquesta forma, s'ha fet factible un apropament als alumnes per part de l'artista, la docent i les educadores del Museu, i s'ha pogut compartir i fer una posada en comú del coneixement i l'experiència de totes les parts implicades.

El diàleg obert, com a eina d'ensenyament i aprenentatge, s'ha fet servir de forma continuada a classe, a l'entorn Moodle (fòrums de discussió) i a Facebook. Ha estat mitjançant l'expressió oral i escrita que els alumnes han après a exposar i aclarir conceptes, a donar forma a una idea inicial, a demanar consell, a prendre decisions, a compartir coneixements i a valorar altres treballs.



Durant tot el curs escolar, cada estudiant ha elaborat un bloc personal de la matèria Cultura Audiovisual. L'ús d'aquest portafolis digital ha estat una eina de reflexió continuada sobre els treballs fets. Com apunta Fernando Hernández (2000), "el portafolis és un contenidor de diferents classes de documents (notes personals, experiències d'aprenentatge, treballs puntuals, controls d'aprenentatge, connexions amb altres temes fora de l'escola, representacions visuals...) que proporcionen evidències del coneixement que s'ha anat construint, les estratègies utilitzades per aprendre i la disposició per continuar aprenent de qui ho elabora".

Exemples de blocs de l'alumnat:

Bloc de la Georgina: <http://georginasolis.blogspot.com/>.

Bloc de la Marta: <http://marta-culturaaudiovisual.blogspot.com/>

5. Segona visita de Jordi Abelló i primera visita del Servei Pedagògic del MAMT a l'institut

En una altra trobada presencial a l'institut, conjuntament amb els alumnes, la professora, l'artista i les responsables d'educació del Museu, es van posar en comú algunes produccions que els alumnes havien assajat i explicaven a la resta per quin tema s'han decantat i per què. El temes triats, en la majoria dels casos, mostraven la seva inquietud davant la societat.

Les aportacions dels alumnes eren un reflex de les seves experiències personals i amb l'assessorament de la docent s'havia anat negociant i elaborant un currículum interactiu (Freedman2006).

L'artista Jordi Abelló reitera el valor que té el treball de cada alumne i els encoratja a continuar cercant i provant noves maneres de representació que els ajudaran en el seu creixement personal i professional. És el que denomina Dewey (1949) "l'art com a experiència", les formes d'associació més audaces, les interpretacions personals jun-



tament amb la capacitat d'imaginar històries.

Durant el procés de treball també es van viure moments de tensió i de caos en l'elaboració del vídeo, ja que els alumnes havien de compaginar el treball amb la càrrega que suposa la resta de matèries a final de curs. Es respiraren moments de crisi, en els quals alguns alumnes van abandonar el projecte i, fins i tot, el batxillerat. Altres, ben al contrari, dedicaren totes les energies a la creació del seu audiovisual i és a través de la recerca i la reflexió continuada sobre les seves produccions que se'ls obrí un ventall de possibilitats d'expressió.

6. La posada en comú

A final de curs, el dia 7 de juny, es presentaren a la sala d'actes del museu les produccions artístiques de l'alumnat: 36 minuts d'enregistrament de producció audiovisual en format videogràfic d'un total de 17 alumnes.

Visualitzar aquests treballs, tant a classe com al Museu, donà la possibilitat de contrastar les diferents lectures que cada espectador fa segons la seva interpretació personal i el concepte que l'individu té de si mateix (Acaso 2009). Això posà de relleu el component metafòric del llenguatge audiovisual i la capacitat evocadora del llenguatge simbòlic.

A la projecció també hi assistiren altres alumnes i professors de l'Institut Antoni de Martí i Franquès de Tarragona, que en

finalitzar la sessió participaren en un debat sobre els treballs presentats. Alguns dels comentaris van ser:

"M'han agradat quasi tots, però els que més són aquells que sabien fer que em fiqués a la seva pell. Els que m'han agradat menys són aquells que els veies i després no senties res." (Laura)

"El del Facebook plasma una idea clara, original i senzilla." (Pol)

"*El de Todos Ilegamos*, tot i ser el més simple de tots, va ser el que més em va emocionar, potser per les fotos i per la música, i el de *La crosta* transmet un missatge preciós. El paisatge, les imatges i el fet que hi sortissin la parella d'avis va ser molt bonic. Amb aquests dos vídeos tenia la pell de gallina." (Marta)

"M'ha agradat molt el vídeo de la Micaela, *Don'tgive up*, i el de la Marta, *La crosta*; crec que són simples, però a mi m'han agradat molt. No el que més té és el que més agrada. No m'ha agradat tant el de la llibertat d'expressió. Trobo que fumar no és una llibertat i no m'ha sensibilitzat de res, ja que només es fa mal a si mateixa. També he de valorar l'esforç i per això no dic que no m'ha agradat gens." (Irene)

"M'han agradat bastant tots perquè es veu que s'ho han currat molt i hi han dedicat temps. Els més originals són el de la rata i el de *La nostra imatge forma la nostra identitat*. El menys original és el de *Todos Ilegamos*." (Anna)

"*Don'tgive up* m'ha agradat perquè vaig entendre que, encara que la vida et fiqui

Alumnes participants en el projecte, títols i durada del seu audiovisual		
Alumne	Títol	Durada
Oriol Ciurana Carmona	<i>El camino de la vida</i>	1.42
Maria Vidal Ruiz	<i>El valor de las cosas</i>	4.39
Silvia Iglesias Matamoros	<i>Angoixa existencial</i>	3.56
Ana López Moreno	<i>Todos llegamos</i>	3.34
Sofia PauraDebiasi	<i>Feeldiscriminated</i>	1.55
Jessica Esteban Iglesias	<i>La libertad de expresión</i>	1.16
Nicolás TornattiCeballos	<i>YouarenotyourFacebookprofile</i>	Bucle
Georgina Solís Torres	<i>Existència</i>	2.46
Marta Viña Berbís	<i>La crosta (batalla de l'Ebre)</i>	1.51
Lucas Herrador	<i>Confusiónantedistintospuntos de mira</i>	5.22
MicaelaTornattiCeballos	<i>Don'tgive up</i>	1.09
Klara Stephanie Throssell Balagué	<i>S/T</i>	1.01
Anabel Montoya Caballero	<i>La influència de la televisió</i>	1.51
Andrea Iborra	<i>La nostra imatge forma la nostra identitat</i>	1.16
Nicola Weber Torres	<i>Vicios</i>	1.43
Julia Kenedy	<i>Theeyesarethemirror of the soul</i>	1.24
Paula López Díaz	<i>La vida és allò que passa quan parpelleges</i>	1.55

molts obstacles, tu has de continuar i no quedar-te estancat.” (Fidel)

“El de la rata utilitza plans molt treballats i variats i està molt ben editat.” (Juan)

“*Angoixa existencial* representava molt bé com es contamina l’home a si mateix i a tot el seu voltant (sobretot la part de fumar i la part de la banyera) i el vídeo que es dividia en dos representava molt bé les dues formes de viure la vida (amb pressa i sense

prestar atenció a les petites coses, o gaudint de cada moment com si fos l’últim), la part que més m’ha agradat ha sigut quan li donava l’anell i la pedra. El vídeo en el qual la noia es deforma la cara m’ha costat molt d’entendre.” (Rafa)

“El de *Vicios* és més realista, demostra que pots perdre la noció del temps fàcilment i, fins que no et criden, no tornes a la realitat.” (Arnau)

7. Valoració del projecte

L'activitat ha fomentat el treball cooperatiu en l'àmbit presencial i virtual. Presencial perquè ha obert el diàleg a l'aula i, de vegades, el debat entorn dels diferents exemples de videoart i art d'acció comentats. Virtual perquè cadascú ha fet les seves aportacions al grup de Facebook, incorporant exemples sobre el tema (procedents de la cultura visual en general) o afegint comentaris personals sobre el seu treball o el treball dels altres.

L'activitat ha donat l'oportunitat a l'alumnat de desenvolupar una mirada crítica davant diversos aspectes o comportaments de la nostra societat, i qüestionar-ne l'ètica. També ha permès expressar els sentiments o pensaments més profunds dels alumnes, i elaborar així una radiografia de les inquietuds dels adolescents d'avui en dia.

El fet que l'alumnat s'hagi relacionat directament amb un artista, intercanviant idees i inquietuds durant tot el procés del projecte (aproximadament tres mesos), els ha fet considerar l'art no solament com un objecte d'estudi, deslligat de la seva vida, sinó com una realitat i una oportunitat de comunicar-se mitjançant el llenguatge artístic.

Finalment, l'alumnat ha experimentat el museu d'art com a espai acollidor, receptor de la seva feina, en tant que ha sigut l'espai expositiu de les seves creacions. Això s'ha convertit en un estímul afegit i alhora ha apropiat un centre cultural de la ciutat al jovent.

Comentaris d'alguns alumnes:

"Aquest treball m'ha donat satisfacció en l'àmbit personal per haver pogut transmetre als altres allò que penso i, a més, haver-ho fet d'una manera que m'agrada, gaudint i a l'hora treballant." (Andrea)

"La veritat és que he après moltíssim fent aquest vídeo. Bé, a mi m'agrada moltíssim la fotografia, però el vídeo no l'havia tocat mai. Va ser una experiència molt divertida i enriquidora, i, no sé perquè, tinc fixació amb els plans subjectius, sempre m'han agradat molt, i va estar molt bé poder provar com es feia. En fi, realment tinc una valoració molt i molt positiva d'aquest treball." (Maria)

"He après moltes coses sobre com, per exemple, fer servir el Movie Maker i alguns altres programes per editar vídeos com també el Sony Vegas i també sobre com explicar un tema determinat a través d'un vídeo, encara que també he après molt dels treballs dels meus companys." (Anabel)

"Amb aquest treball de videoart he après com donar algun missatge clar tan subtilment. Crec que aquesta oportunitat que ens han donat ha sigut un privilegi, treballar amb un artista com Jordi Abelló, amb la Marisa i la Núria. Trobo que no tothom té l'oportunitat de crear un videoart amb un professional i després exposar-ho al Museu d'Art Modern de Tarragona." (Micaela)

"He après a transmetre una idea o un sentiment a través del vídeo i m'he adonat que pots gaudir fent un treball de classe." (Lucas)

Objectius curriculars destacats			
Cercar alternatives tecnològiques adequades a determinades situacions comunicatives per a la producció de missatges visuals o audiovisuals i apreciar les diverses tecnologies de captació i generació d'imatges, com un mitjà adient per a l'autoexpressió, la creació artística i la comunicació d'idees.	Valorar la importància dels missatges visuals i audiovisuals dels mitjans de comunicació de massa en la societat actual i mostrar una actitud crítica especialment envers els productes estereotipats, tant des del punt de vista de la persona emissora-creadora com de la receptora-consumidora.	Mostrar interès per les obres de creació realitzades o enregistrades amb mitjans tecnològics i descriure-les correctament emprant la terminologia específica.	Aplicar coneixements de producció d'imatges tecnològiques en la realització de projectes, desenvolupant diferents dinàmiques de treball individual i en grup, de manera activa, planificada i responsable.
Àrees curriculars incloses			
A part de la matèria Cultura Audiovisual, el projecte inclou les àrees:			
Llengües	Ciències Socials (Història del Món Contemporani)		
En la fase de concreció de la idea que es tractarà (llengua oral a classe i escrita a Facebook), l'escriptura de la sinopsi i l' <i>storyboard</i> i, en alguns casos, la incorporació de text escrit al vídeo.	En fer un vídeo sobre alguna problemàtica social, com ara el <i>bullying</i> , l'addicció als videojocs, l'empremta de la guerra, la influència de la televisió (o els mitjans de comunicació en general) en el nostre comportament o la falta d'identitat provocada per la moda i els cànons de bellesa estereotipats.		
Continguts curriculars de la matèria Cultura Audiovisual			
La imatge tecnològica en moviment	La cultura audiovisual i la societat contemporània		
Identificació dels elements bàsics del llenguatge audiovisual i els seus codis: enquadrament, pla, moviments de càmera, transicions i seqüència. Ús de metodologies per a l'anàlisi i la interpretació de les imatges en moviment. Reconeixement dels fonaments tecnològics de la imatge audiovisual: la càmera de vídeo digital i l'edició no lineal. Caracterització del muntatge audiovisual i de la noció de temps: el guió, la narració i la continuïtat temporal i espacial. Experimentació a partir de la realització, edició i postproducció de documents audiovisuals senzills. Caracterització de les tipologies, to i expressivitat del so en el mitjà audiovisual. Experimentació a partir de sistemes i equipaments de captura, registre, tractament i reproducció d'imatges i sons.	Reflexió sobre el paper de la xarxa en la socialització de la informació, la comunicació i la creació, i sobre el seu ús responsable.		

Competències bàsiques treballades			
Competències específiques de la matèria Cultura Audiovisual			
Competència comunicativa visual i audiovisual	Competència en la sensibilitat estètica	Competència en la creativitat artística	Competència cultural artística
<p>En el coneixement i utilització del llenguatge visual i audiovisual; en els processos de creació, producció, distribució i exhibició dels productes visuals i audiovisuals;</p> <p>en l'ús de les tecnologies d'enregistrament i creació visual i audiovisual, i en el coneixement de les audiències i el context de recepció dels productes i creacions visuals i audiovisuals. L'alumnat ha pogut aplicar a les seves creacions els diferents conceptes apresos a la matèria (composició de la imatge, tipologia de plans, angles de visió, moviments de càmera, tipus de muntatge, etc.) per tal de comunicar un missatge personal.</p>	<p>En la facultat de percebre les qualitats plàstiques i emotives dels productes visuals i audiovisuals, en aquest cas dels exemples procedents de les arts plàstiques i la cultura visual en general aportats per l'artista Jordi Abelló, el Servei Pedagògic del Museu d'Art Modern, la professora i l'alumnat.</p>	<p>En l'expressió original de la sensibilitat i ideologia, ja que hem parlat d'un tema prou ampli que dona l'oportunitat a l'alumnat de manifestar la seva personalitat.</p>	<p>En la interpretació, reflexió i actitud crítica envers els productes visuals i audiovisuals comentats durant el projecte.</p>
Altres competències generals del batxillerat			
Competència comunicativa	Competència en recerca	Competència en el tractament i la gestió de la informació	Competència en el coneixement i la interacció amb el món
<p>En la producció de missatges visuals i audiovisuals, amb el coneixement de les estructures, processos i produccions i produccions i produccions i produccions de comunicació de massa presents en la cultura audiovisual.</p>	<p>Tant pel que fa a l'àmbit personal com metodològic, en l'ús d'estratègies per conèixer, interpretar i valorar els productes i les creacions de la cultura audiovisual, tot establint diferents tipus de llenguatges.</p>	<p>Com a mecanisme fonamental per aprendre i valorar les creacions i els productes visuals i audiovisuals i consolidar el pensament relacional.</p>	<p>Per la utilització de les eines telemàtiques audiovisuals per al coneixement i la valoració dels fenòmens globals, d'identitat col·lectiva i intercultural que ofereix la cultura audiovisual.</p>
Competència personal i inter-personal	Competència digital	Competència en el tractament i la gestió de la informació	Competència en el coneixement i la interacció amb el món
<p>En la creació i producció col·lectiva de productes visuals i audiovisuals, pròpies dels nous processos de comunicació, intercanvi i cooperació global que possibilita la cultura audiovisual.</p>	<p>En el domini de l'instrumental bàsic necessari per a les creacions i produccions visuals i audiovisuals, però també cultural, pel que fa al coneixement de les convergències de continguts i mitjans que conformen el context social.</p>	<p>En el domini de l'instrumental bàsic necessari per a les creacions i produccions visuals i audiovisuals i consolidar el pensament relacional.</p>	<p>Per la utilització de les eines telemàtiques audiovisuals per al coneixement i la valoració dels fenòmens globals, d'identitat col·lectiva i intercultural que ofereix la cultura audiovisual.</p>

Conclusions

El projecte s'ha dilatat en el temps i s'ha desenvolupat mentre es treballaven a l'aula altres continguts curriculars, ja que el fet d'utilitzar espais virtuals d'ensenyament i aprenentatge ho ha permès. D'aquesta manera, la compartició d'exemples, la presa de decisions sobre el treball personal i la valoració dels diferents treballs realitzats s'ha fet eminentment de forma telemàtica i paral·lela a la marxa habitual del curs.

Sobre els objectius del treball:

- Hem transmès un discurs crític i de compromís a l'alumnat mitjançant la projecció i el comentari en grup de la *Nova Història de l'Art*, videocreació de Jordi Abelló.
- Hem reflexionat sobre la capacitat de ser crítics, fins i tot d'allò que un més s'estima, l'art per recuperar l'essencial.
- Hem ofert la llibertat d'expressar el que hom pensa i sent, i la possibilitat de defensar-ho en públic.
- Hem fet servir els mitjans audiovisuals com una eina de coneixement i d'expressió que tenim a l'abast.

Sobre els processos de treball:

- Hem interactuat conjuntament els alumnes, la professora, l'artista Jordi Abelló i les educadores del MAMT per tal de buscar complicitats i demostrar que som capaços de crear i comunicar idees.

- Hem fomentat l'aprenentatge col·laboratiu (compartint referents, procés de treball i resultats) a través de Facebook.
- Hem reconegut el museu com a element integrador que articula l'educació formal amb la no formal, que relaciona l'alumnat amb el seu entorn i les xarxes socials.
- També hem considerat el museu com un espai obert, que ofereix oportunitats diferents i significatives d'aprenentatge més enllà de l'espai de les aules.

Sobre l'ensenyament i aprenentatge de les arts:

L'acompanyament del servei educatiu del museu i de l'artista Jordi Abelló durant els processos de treball a l'aula ha donat un component de realitat afegit que ha servit per constatar l'expressió artística no com un objecte d'estudi llunyà, sinó com una experiència de vida.

La memòria de l'experiència educativa, així com les videocreacions finals de l'alumnat, es poden consultar a: <http://fervisible.blogspot.com.es/2012/06/video-art.html>.

Més enllà del museu i de l'aula

Visites als tallers d'artistes

Un cop acabat el curs, vam ser convidats a visitar l'estudi dels artistes Jordi Abelló i Aureli Ruiz a Reus, on vam conèixer algunes de les seves estratègies de creació artística, conceptes i formes de



treball. La visita va ser molt enriquidora, tot un plaer i una gran font de coneixement per al grup.

Compartint l'experiència

Aquest projecte ens ha permès compartir-lo i explicar-lo, més enllà de l'àmbit de la nostra ciutat, a diferents col·lectius educatius i espais d'art.

Ha estat presentat en format de video comunicació dins de l'eix temàtic Dins/ Fora en el II Congrés Internacional "Los museos en la educación. De la acción a la reflexión", al Museo Thyssen-Bornemisza,⁵ de Madrid, al novembre de 2012.

El projecte *L'ètica sota crítica* també va ser presentat dins de la conferència "Contexte du quotidien dans les musées d'Espagne dans le cadre du Project d'Evaluation Qualitative des Programmes Éducatifs", a càrrec de Roser Calaf, professora de la Universidad de Oviedo, al seminari dirigit per M. Mafessoli a la Faculté Sciences Sociales de Paris V (La Sorbonne), abril de 2013.

Finalment, ha format part del curs de formació del professorat Murs que Comu-

5. <http://www.youtube.com/watch?v=TvTwsQzUxD0>.

niquen, impartit durant el mes de juliol de 2013 al MNAC, dins la programació de la 40a Escola d'Estiu del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.

Enllaços

El sueño de Polifilo. Bloc de recerca universitària en els camps de l'educació artística i l'art.

<http://elsuenodepolifilo.wordpress.com/>

Empar Cubells

<http://www.youtube.com/watch?v=u7kFy39eDPs>

http://www.upv.es/intermedia/pages/laboratori/grup_investigacio/textos/docs/empar_cubells_mujeres_realizadoras_video.PDF

http://www.upv.es/intermedia/pages/laboratori/grup_investigacio/componentes/empar_cubells/1998_objectes_perduts/producciones_instalacion_empar_objectes_e.htm

Fer visible l'invisible. Bloc de la professora Eloïsa Valero sobre educació artística a secundària i batxillerat

<http://fervisible.blogspot.com.es/2012/06/video-art.html>

Història del videoart

<http://hvideoarte.wordpress.com/>

Jordi Abelló

<http://www.jordiabello.com/>

<http://canalreustv.xiptv.cat/plastic/capitol/plastic-12-1#.TxBg-Yr2TBk.facebook>

MAMT Pedagògic

<http://www.dipta.cat/mamtpedagògic>

Marcel Pey

http://www.youtube.com/watch?v=JS3RSGYbSso&list=UU6d_gvsmuNWOHNCTb4tfEtQ&index=1&feature=plcp

Museu d'Art Modern de Tarragona:

<http://www.diputaciodelatarragona.cat/mamt/>

Performance:

<http://performancelogia.blogspot.com/>

Strobe. Festival de vídeo i art digital

<http://vimeo.com/user5325374/videos>

<http://amposta.cat/strobe/#>

Videoartes. Comunitat de videoartistes i amants de l'audiovisual

www.videoartes.es

Referències bibliogràfiques

ACASO, M. (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona:Paidós.

— (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

DEWEY, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

EDWARD, D.; MERCER, W. (1998). *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós.

EISNER, E. (1995). *Educación de la visión artística*. Barcelona: Paidós.

FREEDMAN, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

GARCÍA, A. (1994). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Eds. de la Torre.

- HERNÁNDEZ, F. (1998). *Museología*. Madrid: Síntesis.
- (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- PADRÓ, C. (2005). "Educación artística en museos y centros de arte", a: *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Universitat de València.
- PASTOR, I. (2004) *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel Patrimonio.
- PASTOR, M. I. (1992). *El Museo y la educación en la comunidad*. Barcelona: CEAC.
- TREPAT, J.; MASEGOSA, J. J.(1991). *Cómo visitar un museo*. Barcelona: CEAC.



Traduccions



Presentación

Josep Poblet i Tous

Presidente de la Diputación de Tarragona

En el escrito de presentación de unas jornadas de este tipo, las correspondientes al año 2010, hacía referencia al arte y la creación como elementos de mejora cultural de los pueblos. No hay evolución sin este sentido y valor creativo, porque podemos crecer desde el punto de vista económico, de bienes y servicios, pero si éstos no se encuentran injertados en la filosofía y la estética, entonces la obra siempre será incompleta, cuando no bárbara. Ahora bien, ¿cómo se llega a esta concepción de alto pensamiento y creatividad? Pienso que la respuesta sólo puede ser la educación, no en aquella clásica definición de unicidad y exclusividad de la educación, sino con el añadido de la interdisciplinariedad. Hoy, en arte, pero también en cualquier otra rama de las ciencias y humanidades, no hay conocimientos educativos

únicos, exclusivos o permanentes, sino que éstos se encuentran en continuo proceso de análisis y evolución, y esto quiere decir que en el proceso participan muchos agentes, varios interventores, cada uno de ellos desde su propia experiencia y disciplina, para poder así analizar, con mayor precisión y alcance, el objeto de trabajo. La X Jornada de Pedagogía de l'Art i Museus ha tratado, precisamente, esta cuestión: las artes, la educación y la interdisciplinariedad. Aunque las ponencias vayan dirigidas al mundo museístico y escolar, como formación de cuadros profesionales de la enseñanza y de la didáctica, su objetivo se amplía mucho más, ya que su incidencia deberá tener eco en las futuras generaciones y, en definitiva, en una mejor salud cultural de nuestra sociedad.

Los proyectos, punto de encuentro entre museos y escuela

Albert Macaya. Artista visual y profesor de Arte y Educación en la Universitat Rovira i Virgili

Muchas de las instituciones que cuentan con la educación como una de sus razones de ser (caso de los museos) están reorientando su tarea hacia nuevas formas de interacción con los participantes en la aventura común de aprender. Esta reorientación pasa, por una parte, por la revisión de los roles de educadores y receptores de la acción educativa en el sentido de otorgar un papel central a los segundos. Y, por otra, por una profunda revisión de la manera como nos relacionamos con el conocimiento en el mundo contemporáneo, en un contexto en el que, en muchos sentidos, tiende de forma creciente a la dialogicidad más que a la jerarquía, a la red más que a la verticalidad.

El interés por los proyectos, como ejes articuladores del aprendizaje, responde en buena medida a estos principios. Organizar el trabajo en torno a un tema o una pregunta inicial relacionada con los intereses y los contextos vitales de los participantes es una alternativa cada día más común en la utilización de programas educativos prefijados, supuestamente válidos para todos, y basados exclusivamente en los intereses del comisario, el conservador o la autoridad académica de turno. De la misma manera, en el contexto escolar, los currículos kilométricos, los programas detallados de las asignaturas, la propia compartimentación del saber en materias de enseñanza y en unidades secuenciales dentro de cada una de ellas, nos hablan de una concep-

ción del aprendizaje en la que los participantes tienen un rol de meros receptores. Nos viene a la mente la vieja metáfora ilustrada de la enseñanza como la acción de poner agua en una jarra. El agua del conocimiento, que el educador dispone cuidadosamente en la mente-jarra individual de su discípulo. Bella metáfora de no ser porque, en el contexto de la interactividad y la complejidad del mundo en el que vivimos, es casi insultante calificar de *jarra* a un individuo particular, que cuenta con experiencias vividas, contextos, conocimientos, afectos, ya antes de la bienintencionada (debemos suponer) acción didáctica del educador-educador. De otro modo, como sabemos, las jarras suelen estar bien agujereadas: a menudo, si los participantes sienten que el aprendizaje no tiene nada que ver con ellos, el agua se vacía por unos agujeros llamados exámenes o tareas, y la jarra queda casi tan vacía como al inicio del proceso. Bien es verdad que el mundo de los museos queda libre de los rituales de evaluación más antipáticos, pero comparte el tema de la recepción y poso del conocimiento con la educación formal.

En este texto plantearemos algunas de las variables que justifican la oportunidad, en contextos educativos como los museos, de este desplazamiento del contenido académico prefijado al bagaje de los receptores; de la transposición didáctica de saberes que otros (comisarios, educadores, diseñadores de programas educativos es-

tandarizados) han consagrado como canónicos a la construcción conjunta del conocimiento por parte de los visitantes en interacción con lo que el museo nos plantea. Repasaremos algunos cambios esenciales en la forma como entendemos el conocimiento: contamos con interesantes alternativas a la epistemología racionalista que ha impregnado durante siglos los procesos de enseñanza-aprendizaje y que está todavía incrustada a lo que Tyack y Cuban han denominado la *gramática de la escuela* (1995). Si existe una gramática del museo educador, a buen seguro que debe tener muchas cosas en común con la expresión de Tyack y Cuban.

Seguiremos también algunas pistas relativas a la importancia de involucrar a la experiencia vivida y los contextos culturales de los participantes que justifican el carácter situado de los proyectos. Veremos cómo se ha enfatizado la importancia de que los participantes se sientan implicados en la experiencia que les propone el museo, considerando que una de las características de algunas experiencias educativas exitosas tanto en educación formal como en museos es el uso de estrategias que impliquen a la indagación o a la investigación activa, a la gestión de la información y a la participación en el propio diseño de todo el proceso. Como es sabido, tales propósitos inspiran de forma significativa el actual debate sobre la noción de competencia.

El proceso de repensar la tarea educativa de los museos a la luz de algunas experiencias prometedoras en forma de proyectos de trabajo debe enmarcarse en un debate epistemológico de carácter más general. El problema de qué y cómo aprendemos de los museos no se puede desvincular de los debates más generales sobre cómo nos relacionamos con el conocimiento. La conceptualización del conocimiento en el mundo contemporáneo ha sido revisada a raíz de las sucesivas *crisis de fundamentación* que ha conocido el siglo *xx*. El programa racionalista, que impulsa buena parte de la modernidad, cataloga y compartimenta los saberes, y consagra la preeminencia de unos sobre otros. El conocimiento se desea neutral, objetivo, representación fiable de la verdad. El museo enciclopédico, de mentalidad ilustrada, pues, aspira a ser compendio del saber académico, del *savoir savant* (Chevalard, 1991), ostenta una posición de autoridad en la jerarquía del saber. Los positivimos de diversa índole han consagrado el discurso de verdad objetiva en las más variadas disciplinas. Pero, como es sabido, la verdad o la objetividad son temas más que resbaladizos. Y ya no digamos en cuestiones artísticas. Se hace inevitable la referencia a Foucault (1998), no por sabida menos pertinente. Todos los períodos históricos cuentan con unas condiciones subyacentes de verdad, que determinan lo que es aceptable como tal. Las disciplinas del conocimiento representan el mundo. Si bien es cierto que nos pesa aún la mentalidad ilustrada, debemos retener que, para Foucault, la representación es el

concepto clave del paradigma clásico: las palabras “representan” las cosas, sirven para ordenarlas y categorizarlas. La mentalidad clásica discrimina y organiza, crea separaciones jerárquicas. Articula sistemas de identidades y diferencias a modo de las taxonomías de Linneú. Así, la lógica ordena el pensamiento para posibilitar el juicio válido, la gramática ordena el lenguaje y sus signos para que pueda representar, la biología tabula las características de los seres vivos. He aquí uno de los principios fundacionales de las ciencias de la naturaleza y su método. Ordenar representaciones para reflejar el orden del mundo. La cosa se complica cuando los sujetos toman conciencia de su papel en la dinámica del conocer: hombres y mujeres ya no se conforman al mundo, sino que el mundo se conforma a su manera de saber. No obstante, debemos preguntarnos en qué medida y en qué ámbitos es todavía pertinente la jerarquización y la clasificación, y entraremos en un sugerente debate pedagógico. En cualquier caso, los complejos obstáculos de la epistemología nos llevan, fácilmente, a la conclusión de que las artes no parecen quedar en muy buen lugar en la jerarquía racionalista del conocimiento. Kant debe tener en ello alguna parte de responsabilidad cuando fundamenta desde el pensamiento la autonomía del arte, autonomía que ha tenido varias consecuencias. Ha posibilitado su libertad y experimentalidad extrema, como hemos comprobado en los últimos dos siglos, y esta ha sido una aventura apasionante. Pero la “finalidad sin finalidad” o “el interés desinteresado” del arte son

también vías hacia un callejón sin salida: desligado de toda relación con la verdad o la moral, el arte se ocupa de la belleza. No es extraño que una de las obsesiones de los artistas de las vanguardias (notablemente en el caso de Duchamp) fuese rebelarse contra esta misión de hacer cosas *bonitas*, ni verdaderas ni falsas, ni morales ni inmorales, simplemente bellas o feas. O, en el mejor de los casos, la experiencia del arte puede ser vista como algo parecido a una efusión sentimental, cuando entra en escena el concepto kantiano de lo sublime, pero sin apenas relación con una cognición seria y fiable del mundo.

La reivindicación de la experiencia de verdad en arte, que, a pesar de haber sido esbozada ya con anterioridad, viene de la mano de Gadamer (2007), abre un sugerente debate sobre la comprensión y la interpretación. La obsesión por el método y la objetividad no son la única garantía posible de verdad. La afirmación heideggeriana de que la obra de arte inaugura un mundo, de que es una experiencia fundante, una experiencia de verdad, puede parecer excesivamente grandilocuente para los tiempos que corren. Pero rompe con la limitación formalista que recluye la experiencia artística al limbo de las “cosas bonitas”. Para Gadamer, los productos artísticos son puertas abiertas a la interpretación, se relacionan con tradiciones siempre reinventadas y crean comunidad. El arte es un juego, pero para jugar, como en todos los juegos, hay que contar con jugadores dispuestos a compartir sus reglas. Y posibilita un flujo de investigación y consenso de significados.

Visto así, las posibilidades de las artes en el marco de un aprendizaje orientado como proyecto son enormes: no nos vienen dadas por el deslumbrador ego de un artista individual ni por la arrebatadora pasión de su sentimentalidad; pueden ser un elemento clave de los procesos de indagación, de cuestionamiento de lo que nos rodea y de la aventura de poner en común y compartir significados.

Salimos, pues, de la zarza epistemológica concluyendo que el arte no se limita a la producción de artefactos formalmente excelentes, sino que puede ser también un modo de conocimiento, una experiencia de comprensión. El saber empírico-analítico, que en la mentalidad ilustrada otorgaba un papel de subjetividad marginal a las artes, no parece responder efectivamente, como dice Habermas (1987), a las formas de saber sociales, históricas, hermenéuticas, que sitúa en la región subjetiva del conocimiento. Habermas postula un racionalismo crítico, comunicacional, un saber crítico de raíz social, donde podemos crear espacios de intersubjetividad. Las artes entran de lleno en este encuadramiento, en el que el conocimiento se construye en el seno de procesos argumentativos, donde una comunidad delibera y explora la posibilidad de consensos enmarcados en contextos culturales. En consecuencia, como alternativa a la obsesión por la objetividad, el papel de la acción comunicativa es clave en la creación de espacios de intersubjetividad. Esta es una idea enormemente inspiradora para el quehacer educativo del museo. Contamos con un espacio privile-

giado para indagar y compartir, para bucear en el universo de significados posibles de las artes y construir sentido en comunidad. El reto es ser parte esencialmente activa en la empresa de dar sentido a lo que vemos, y ponerlo en relación con subjetividades particulares, contextos individuales, experiencias vividas.

Hemos abordado el problema de la dialogicidad en el aprendizaje, como componente inherente a la noción de proyecto, desde una perspectiva esencialmente epistemológica, pero es evidente que el tema tiene muchas otras implicaciones. No podemos dejar de hacer referencia al carácter emancipador de los procesos educativos que involucran a la voz de los participantes. El trabajo pionero de Freire (1976) enfatizó el papel del diálogo en una educación para la consciencia crítica. Su herencia ha sido una interesante escuela de pedagogía crítica con referentes suficientemente conocidos como Giroux (1990), que reivindica insistentemente la dimensión crítica de la tarea de los educadores, o Kincheloe (2001), que nos previene contra la compartimentación ilustrada de saberes pretendidamente neutrales que no engrana con los contextos sociales y culturales de los receptores.

En el tema de las artes y la cultura visual, autores bastante conocidos como Freedman (2006), Duncum (2001) o Hernández (2010) han insistido en la importancia de integrar las prácticas sociales de los participantes en las actividades de aprendizaje, y nos han hecho más conscientes de que los participantes son también creadores de cultura, receptores al

mismo tiempo que creadores o reelaboradores de productos culturales. En el terreno más específicamente museístico, ha hecho fortuna la noción de *comunidad de interpretantes* (Hooper Greenhill, 1999), comunidad de constructores de significado contextualizada en unas coordenadas culturales concretas.

La idea de que las colecciones de los museos de arte pueden ser un excelente punto de partida de aventuras de aprendizaje de carácter interdisciplinar y con un alto grado de involucramiento de los participantes sigue su curso. De muy distintas maneras la vinculación de las propuestas museísticas con problemas transversales como la identidad, el entorno, la interacción con los otros o, en términos generales, con la experiencia vivida, se ha concretado en multitud de propuestas sugerentes. Algunos de los ejemplos invocados más a menudo serían el programa "Value of art", de la Tate Gallery; algunas experiencias del programa "Verbal Eyes", en la Tate Modern, o el Centro de Arte Moderna de la Fundación Gulbenkian, de Lisboa. A raíz del interés reciente por las narrativas individuales, podríamos mencionar el programa "Art takes me there", del South Texas Institute of Art. La implicación de los contextos socioculturales de los participantes se pone de manifiesto en programas del Victory and Albert Museum como "Black British Style", las actividades del Nevada Art Museum o el Bronx Museum of the Arts. En España, la vinculación a temáticas interdisciplinares en la línea de los proyectos de trabajo se ve recogida en programas como "A tu medida", de

ARTIUM, o “Hastadieciocho”, del Reina Sofía.

El listado de ejemplos se puede ampliar mucho más. De hecho, contamos con estudios internacionales que compendian y analizan las experiencias consideradas como exitosas en educación y arte. Muchas de las claves que se extraen de ellas nos orientan en una línea de trabajo relacionada más con los proyectos que con la transposición didáctica clásica centrada en el contenido. Bamford (2009) destaca como constantes en las experiencias logradas en educación artística, además del partenariado y la colaboración, las formas de aprendizaje basadas en la investigación, los proyectos interdisciplinares, el carácter integrador y abierto a una pluralidad de discursos de los participantes, y la dimensión pública de los aprendizajes: mostrar a la comunidad lo que hemos aprendido.

Hay suficientes indicios para pensar que lo que estamos esbozando aquí es una tendencia general. Si abrimos el foco desde el binomio arte-educación a todo tipo de ámbitos educativos, podemos aportar aún otros argumentos. Flecha (2013), a partir del estudio comparativo de lo que califica como experiencias educativas de éxito, subraya como elementos comunes a todas ellas la dialogicidad, las dinámicas cooperativas, la creación de comunidad alrededor del hecho educativo. Por su parte, el tan a menudo festejado modelo finlandés (Sahlberg, 2011) muestra también entre sus claves el aprendizaje basado en la indagación y la confianza en la realidad concreta de cada centro, sin necesi-

dad de estrechas fajas curriculares. Singapur, otro entorno educativo de resultados exitosos, ha asumido como lema de su sistema educativo “Teach less, learn more”. Podríamos añadir: menos monólogo magistral y más compromiso activo de los implicados en el aprendizaje.

En educación formal, el aprendizaje articulado en torno a proyectos interdisciplinares cuenta ya con cierta tradición y puede aportar interesantes elementos de reflexión a la tarea educadora de los museos. Inicialmente, como hemos ya apuntado, se invocaban principios como la interdisciplinariedad, la movilización del conocimiento en situaciones próximas a la realidad del alumnado o la implicación activa de los participantes en el proyecto. Sin embargo, con las aportaciones que nos suministra la investigación sobre el terreno, algunos investigadores van mucho más allá. Anguita, Hernández y Ventura (2010) nos hablan de una transición desde la formulación clásica de los proyectos (elección del tema, recapitulación de conocimientos previos, formulación de preguntas clave, diseño e implementación del proceso de investigación, puesta en común, etc.) hacia la construcción de un entramado de relaciones que comprende no uno, sino varios proyectos y que se relaciona con todo lo que sucede tanto en el aula como en la escuela y fuera de ella. Mostrándonos lo artificial que es la valla que separa la escuela de la vida, nos retan a construir experiencias que permitan explorar relaciones complejas con los saberes, con los otros y con nosotros mismos.

El debate permanece abierto, pero vemos rendijas interesantes que, en el territorio específico de los museos de arte, nos remiten en último término a la propia recepción del arte en un mundo lleno de imágenes interactivas, polisémicas, ubicuas. Quizás hay que convenir que venimos de una tradición que ha enfatizado una visión casi mesiánica del artista individual. Se diría que el autor individual ha tenido la *auctoritas* en titularidad exclusiva sobre la obra de arte que el museo nos ofrecía como destilado sublime de nuestra cultura. Y que los visitantes tenemos un rol pasivo: somos las jarras vacías que el museo llenará con el agua de su saber.

Tanta autoridad nos deslumbra, y, cegados, quizás acabaremos por no ver, buscando a tientas la vía de salida hacia la tienda de *souvenirs*. Malograda experiencia museística, pues: estaría bien recuperar aquí una bella metáfora que nos propone Eulàlia Bosch (2013), a raíz de un encuentro con Eugene Bavcar. Conversando en una habitación en penumbra, el fotógrafo le dice: “vivimos en un mundo demasiado iluminado, pero con poca luz”. Y Bosch piensa y reelabora inteligentemente la sentencia, para concluir que hace falta un poco de oscuridad para llegar a la luz. En vez de cegar a los chicos y chicas que han venido al museo con la potente luz del conocimiento enciclopédico o de la *auctoritas* del artista individual, creemos los espacios (con la dosis de oscuridad necesaria) para que edifiquen proyectos de trabajo en los que se sientan partícipes de pleno derecho en la tarea de dar sentido a lo que nos rodea.

Referencias bibliográficas:

- ANGUITA, M.; HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. (2010). "Los proyectos, tejido de relaciones y saberes". *Cuadernos de Pedagogía* 400: 77-80.
- BAMFORD, A. (2009). *El Factor jwuau!: el papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- BOSCH, E. (2013). "Del cielo cayó la noche". Conferencia en la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla. <<http://www.youtube.com/watch?v=KaAmxwy6-TU>>. [Recuperado el 10 de noviembre de 2013].
- CHEVALARD, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. París: La Pensée Sauvage.
- DUNCUM, P. (2001). "Visual culture: Developments, definitions and directions for art education". *Studies in Art Education* 42 (2): 101-112.
- FLECHA, R. (2013). "Comunidades de aprendizaje. Actuaciones educativas de éxito". Conferencia. <<http://www.youtube.com/watch?v=bhjQXJtJA>>. [Recuperado el 22 de enero de 2014].
- FOUCAULT, M. (1998). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.
- FREEDMAN, K. J. (2006). *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- FREIRE, P. (1976). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- GADAMER, H. G. (2007). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- GIROUX, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HERNÁNDEZ, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- HOOPER-GREENHILL, E. (2003). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Londres: Routledge.
- KINCHELOE, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- SAHLBERG, P. (2011). *Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland?* Nueva York: Teachers College Press.
- TYACK, D.; CUBAN, L. (1995). *Tinkering Towards Utopia: A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.

2013 X Jornada de Pedagogía del Arte y Museos

Artes, educación e interdisciplinariedad

Los proyectos, punto de encuentro entre museos y escuela

El acceso al conocimiento ha sufrido cambios de gran envergadura en las últimas décadas. La importancia que otorgamos hoy al hecho de ser competente en diversos ámbitos pasa por delante de la mera acumulación de conocimientos específicos. La noción de competencia incluye la capacidad para gestionar de forma autónoma la información y la transferencia de los aprendizajes en situaciones diversas. Estas nuevas demandas deben abordarse, a menudo, superando las fronteras de las disciplinas tradicionales. La interdisciplinariedad, sin embargo, no es una preocupación nueva para los educadores. Podríamos invocar toda una vieja tradición de transversalidad que pasa por los centros de interés, el aprendizaje por ambientes, las propuestas didácticas globalizadoras, el aprendizaje basado en problemas y el trabajo por proyectos. El potencial educativo de las artes visuales se fundamenta, en buena medida, en la posibilidad de emplearlas para movilizar el razonamiento. Tareas como la búsqueda de significados, la exploración de los contextos del arte o la vinculación de las imágenes con el bagaje social y cultural de los participantes ponen en marcha su pensamiento hacia muchas direcciones posibles. La aventura pedagógica del museo de arte no sólo persigue hoy la experiencia estética o el conocimiento de la "alta cultura". Pide una mirada de amplio espectro, abierta a las aporta-

ciones de varios campos de saber y de varios registros y contextos culturales. Muchos educadores, tanto en el ámbito museístico como en la educación formal, han explorado las posibilidades de las artes para construir proyectos interdisciplinarios. Tender puentes desde el arte hacia otras formas de conocimiento nos permite construir una comprensión holística de lo que nos rodea. Hacer confluir lenguajes y modos de conocimiento posibilita una aproximación más rica a la realidad y un mayor desarrollo de la capacidad de aprender autónomamente. En la X Jornada de Pedagogía del Arte y Museos, compartiremos los planteamientos teóricos que fundamentan el trabajo a partir de proyectos interdisciplinarios y también experiencias prácticas interesantes en esta línea, tanto en contextos museísticos como escolares.

PROGRAMA

17 de abril de 2013

ARTES, EDUCACIÓN Y INTERDISCIPLINARIEDAD
LOS PROYECTOS, PUNTO DE ENCUENTRO ENTRE MUSEOS
Y ESCUELA

Prácticas de relación de los niños y los jóvenes con el arte contemporáneo en la escuela y el museo.

Fernando Hernández - Hernández

*Profesor de la Sección de Pedagogías culturales. Facultad de Bellas Artes.
Universidad de Barcelona.*

Proyectos singulares en museos de arte internacionales: lo que hay que hacer, lo que se puede y lo que se podría hacer en educación artística

Olaia Fontal Merillas

Profesora Titular de Universidad de Valladolid

Tránsitos y migraciones en “Zona Baixa”: un proyecto en formación de maestros

Helena Ayuso Moli. Responsable del Servicio Educativo del *Centro de arte La Panera*

Gloria Jové Monclús. Profesora de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida.

Infancia y Territorio: Una conversación artística a varias voces

Montserrat Navarro Ruiz

Directora de la escuela El Martinet de Ripollet

Laboratorio del paisaje. Un espacio de creación abierta

Lidia Porcar

Artista visual y profesora de la Escuela de Arte y Diseño, Reus

La ética bajo crítica. Las voces del proyecto

Eloísa Valero. *Catedrática de Enseñanza Secundaria*

Jordi Abelló. *Pintor*

MAMT Pedagògic

Experiencias de relación de los niños y los jóvenes con el arte contemporáneo en la escuela y en el museo

Fernando Hernández-Hernández. Sección de Pedagogías Culturales. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona

Resumen: El estudio de las relaciones entre jóvenes y niños con el arte contemporáneo ha sido un tema recurrente en los trabajos sobre educación en museos, pero menos frecuente en el ámbito escolar. Lo que se plantea en esta contribución es una aproximación a este campo a partir de explorar cuatro modos de relación que permiten aproximarse de manera dialógica a las experiencias y relatos que se presentan en las aulas.

Palabras clave: experiencias de relación, modos de conocer, arte contemporáneo, educación de las artes.

Introducción: Indagar sobre los modos de relación con el arte contemporáneo

Este texto forma parte de una indagación en torno a cómo se configuran y despliegan las propuestas educativas sobre arte contemporáneo que se presentan a niños y jóvenes en museos y escuelas. Desde esta aproximación propongo la articulación de un espacio de interacción entre lo pedagógico y lo cultural en el que se entrecruzan cuestiones sociales, políticas e institucionales en la constitución de identidades y en la producción de conocimiento y saber. Una finalidad de este acercamiento a la relación es desvelar los discursos que naturalizan la mirada en torno a las representaciones artísticas y las relaciones que como visualizadores o productores se propone

desde las aulas y los departamentos de educación de los museos.

Desde esta posición de desvelamiento es como me acerco a los modos en los que el arte contemporáneo acostumbra presentarse en la escuela. Lo hago con la finalidad de hacer evidentes algunos de sus sentidos no sólo en torno a las prácticas artísticas, sino a los relatos que median sobre el arte y los artistas, el aprender y las nociones de infancia y juventud que vehiculan.

Si nos acercamos a la escuela bajo esta perspectiva, si entramos en sus aulas y observamos lo que cuelga de sus paredes, lo primero que observamos es que el arte contemporáneo se (con)funde con el arte moderno y que son los nombres de Paul Klee, Kandinski, Picasso, Miró, los artistas que guían e inspiran, de manera destacada, las prácticas educativas (ver imagen 1), lo que no deja de ser una manifestación de un seguimiento de un cierto canon artístico, al tiempo que muestra el interés de la escuela por lo existente y no por lo emergente. Aguirre (2010) señala que estas elecciones se deben “a la ya citada cualificación canónica, pero también a una concepción simplista de la infancia que lleva a considerar que los trabajos de estos artistas, con formas y colores básicos, resultan ser los más adecuados para la etapa infantil” (Aguirre, 2010: 38).

Esta vinculación lleva a que, con frecuencia, el lugar del arte contemporáneo en el aula, sirva como mediador

para que el niño y la niña experimenten diferentes relaciones con las posibilidades plásticas que le ofrecen las técnicas, formas, colores, a los que la educadora asocia la obra en cuestión y que refleja su sentido del papel del arte en la educación. Pero, como señala Abad (2009: 15), esta aproximación no posee “un interés como sentido discursivo que ayude al niño y la niña a conocerse y a conocer el mundo”. Sucede entonces que se repite aquello que en la escuela es casi un ritual: la acción educativa, la propuesta de la maestra se centra en lo que se va a hacer, no en lo que se pretende conocer. Estamos ante un modo de hacer, no de conocer(se), con lo que la dotación de sentido que tiene lugar en los intercambios entre sujetos y los objetos de la cultura se contraen, al orientarse en una sola dirección.

Experiencias de relación con el arte contemporáneo en la escuela y en el museo

Lo que nos interesa en este acercamiento no es tanto quiénes son y qué hacen los artistas que están presentes en las aulas como los modos de relación que se establecen en torno a ellos, sus obras y las relaciones entre los niños y las niñas y los jóvenes. Una experiencia de relación que se puede contemplar, inicialmente, desde cuatro perspectivas: a) como una manera de estar y de ser; b) como una manera de relacionarse y de hacer; c) como

un modo de conversar, y d) como un modo de mirar(se). No es que estas formas sean las únicas “en el análisis llevado a cabo he detectado hasta ocho” pero sí señalan la pauta que vamos a explorar durante el recorrido que aquí se propone.

Aviso que no se trata de fijar o escoger cuál es la mejor, sino de elegir con fundamento, sabiendo las implicaciones que tiene cada elección que realizamos. Pues no podemos olvidar que nuestras elecciones generan políticas, reglamentos y prácticas que, a la postre, constituyen modos de subjetivación.

Así, cuando invitamos a un grupo de niños y niñas de 5 años a venir a la universidad y compartir con los estudiantes los modos de relacionarse con las imágenes que ellos y nosotros realizamos (ver imagen 2), no sólo estamos generando una actividad más o menos interesante o motivadora. Estamos posibilitando un espacio de encuentro que permite formarse, reconocerse y experimentar modos de relación en torno a diferentes prácticas artísticas. Lo que ahora quiero destacar es que, con ello, estamos asumiendo que la autoría de los aprendices, el intercambio entre sujetos es un modo de expandir el conocimiento y de crear, en torno a las prácticas artísticas, modos de relación. Pero también implica una conexión con el sentido que damos a las relaciones pedagógicas: considerar a los sujetos como portadores de saber, en un marco que rompe las barreras tradicionales entre la universidad y la escuela, entre quien sabe y quien no, entre los roles de profesores y aprendices.

Desde esta posición es desde donde me he planteado, después de escuchar y compartir con colegas con los que aprendo, ejemplos de cómo se acercan al arte contemporáneo algunos docentes de escuelas de educación primaria y secundaria. Para desde ellos poder pensar juntos sobre los modos de relación que se propician y los efectos que tienen o pueden tener en el aprendizaje de niños y jóvenes.

He organizado los ejemplos en modos de experiencias de relación. Como he apuntado, hasta ocho emergieron en una primera ordenación a partir de la revisión de diferentes casos. Seguro que hay más, en función de la mirada que cada observador proyecte. En este texto voy a detenerme en cuatro, que creo que representan una parte de nuestras elecciones cuando nos acercamos al arte contemporáneo.

He dejado de lado mostrar otros modos de relación. Por ejemplo, el que se centra en provocar conversaciones en torno a una obra (González Vida, 2007), o el que pone el foco en la transmisión de información, a modo de las clases de Historia del Arte. Los he dejado no porque no sean relevantes, sino porque he escogido las que configuran modos de relación que transitan desde el hacer hacia el conocer a partir del encuentro con las producciones de artistas contemporáneos.

Hago una salvedad para señalar que por *artista contemporáneo* entiendo a aquel que da cuenta, reflexiona o dialoga con lo que (nos) está pasando desde la parcela artística que ha elegido. Sé que es una definición discutible, pero tiene la virtud de que permite hilvanar conversaciones y saltar en el

tiempo para centrarse en los problemas y los debates que se propician.

Desde esta perspectiva no trataré de mostrar y celebrar estas experiencias, sino tomarlas como referentes para debatir su sentido para vincularlas al tipo de sujeto que representa, los modos de conocer que favorecen y las relaciones con el arte que propician. Luego, que cada cual decida qué hacer, pero sabiendo las implicaciones educativas de sus decisiones.

Modo 1: Hacer como hace el artista. La imitación como posibilitadora de experiencias

En esta modalidad, el artista se presenta como un referente a ser imitado. Un modelo a seguir para provocar una experiencia estética. Se supone que al hacer las cosas a la manera del artista se aprende (ver el ejemplo de la imagen 3).

Con motivo de la muerte de Antoni Tàpies, muchas escuelas en Cataluña se han acercado a su obra. Tener en Barcelona una institución como la Fundació Tàpies que divulga el legado del artista sirve de acicate para promover el interés de los niños. Al hacerlo se asume una perspectiva apoyada por diferentes investigaciones que señalan que cuando los adultos conectan a los niños y las niñas (y los jóvenes) en conversaciones con sentido sobre obras de arte, esto les posibilita intelectualmente para observar y reflexionar sobre sus obras y las de los adultos (Savva y Trimis, 2005).

En el caso de la escuela que nos ocupa, Tàpies, especialmente en el modo que utiliza los objetos cotidianos y la vinculación que le da a algunos sím-

bolos (como la cruz) con su relato biográfico, se presenta como un campo de interés que puede conectar con la experiencia de los niños y las niñas. De esta manera se plantea una transposición de lo que el artista hace al grupo. Se trata de que perciba su huella, que se haga visible en la escuela lo que está aconteciendo en la clase de arte y en el proyecto de trabajo del aula de tercero de primaria.

La profesora de arte rescata algunos de los referentes que se observaron en la Fundació Tàpies y plantea realizar una obra que se exhiba en uno de los pasillos de la escuela. La obra da cuenta de cómo apropiarse del quehacer del artista. Mientras tanto, en el aula se realiza un proyecto de trabajo que indaga sobre el contexto histórico y cultural de la trayectoria del artista. Se plantean así dos modos de relación posibilitados por la profesora de arte y la maestra generalista “junto a una estudiante de prácticas del máster de Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista” que tienen su anclaje en la visita al centro de arte, la información de las educadoras y de los diversos referentes que han ido llegando al grupo, pero que, en el caso de la obra producida, establece un vínculo directo con el modo de hacer de Tàpies.

Modo 2: ¿Cómo se hizo? El énfasis en el proceso y en los modos de pensar del artista

En el seguimiento de la exposición “Colour: an exhibition for children”, que se presentó en la Queensland Art Gallery del 15 marzo al 9 junio de 2003, los educadores encontraron

con que cuando se acercaban al arte contemporáneo, los niños y las niñas:

- Disfrutaban interpretando las obras.
- Encontraban interesante mirar el arte, especialmente el que estaba relacionado con lo extraño, el miedo, lo familiar, lo divertido, lo increíble y/o lo diferente.
- Generaban todo tipo de interpretaciones creativas.

Señalo esta aportación, que tiene mucho de obviedad para quienes tengan experiencias con niños y niñas, como introducción de esta modalidad de relación, porque no separa mirar, conversar y hacer. Además, destaca lo que atrae el interés de los niños y las niñas, desde una perspectiva que no siempre se tiene presente cuando, bajo la prevención de que “son pequeños”, se les restan experiencias de conocer y de ser en relación.

Por eso considero que se trata de ponerse en el camino del hacer considerando un modo de conocer(se). En este modo de relación el artista, su obra, puede estar o no presente en el aula. Puede incluso, no haber sido objeto, como en el ejemplo del modo de relación anterior, de una visita a un centro de arte. Por eso no hay un patrón a seguir, sólo una idea, un esbozo o una huella que posibilita la indagación. En el ejemplo de la imagen 4, con un grupo de 3 años, el referente de la autobiografía de la artista se relaciona con preguntas del tipo quiénes somos, qué relaciones mantenemos con los objetos, las cartografías que se plantean

El arte contemporáneo, mediante la obra y la vida de la artista, se convierte en un medio para indagar y

proyectar(se). No se pretende hacer como el artista hace, tal y como ocurría en la modalidad 1, sino encontrar modos de hacer que se derivan de un modo de conocer que transita desde las experiencias y representaciones que se les ofrecen hacia los modos de narrar(se), gracias a la mediación que les sugiere y posibilita la profesora de arte. De esta manera, la sala de arte se transforma en un taller en el que los niños y las niñas se miran a sí mismos y proyectan sus modos de conocer en los relatos visuales que construyen. Las experiencias artísticas que propone Javier Abad (2008) en la estela de las escuelas infantiles de Reggio Emilia siguen en buena medida esta orientación. No se trata de tomar al artista como modelo a imitar, sino que su obra es posibilitadora de experiencias para ser apropiadas y transformadas “con la mediación del educador” para generar otros modos de narrar y representar(se).

Modo 3: Un viaje de relaciones. De una experiencia de vida a una experiencia de conocer

Aquí el artista hace una invitación a la escuela. Quiere que la relación con su obra sea parte de un proyecto artístico que se plasmará en una filmación. Pero la escuela rebasa sus límites y su propuesta. No quiere sentirse objeto del artista, quiere ser reconocida en su saber, en su trayectoria de conocer. En otro lugar escribí sobre los modos en que los artistas participan y construyen proyectos con una dimensión educativa (Hernández, 2010). Aquí la artista y su obra actúan como referentes con los que entran en contacto los

niños y las niñas. La experiencia que les propone es visitar la obra expuesta en un centro de arte y filmar lo que sucede en esta relación. Luego este material sería incorporado en una película sobre todo el proceso y con los encuentros y reacciones que había recogido. Balcells actúa con generosidad. Va a la escuela. Conversa con los niños y las niñas. Comparte su obra y recoge los encuentros para su proyecto artístico (imagen 5).

Podría terminar aquí, con la visita a la exposición en un centro de arte de Barcelona. Pero la escuela fue más allá. Escribió su propio relato y su modo de relacionarse con la propuesta de la artista. Las imágenes evocadoras que se les brindaba les sugirió entrar en relación con transparencias de los colores sobre sus cuerpos (imagen 6.1) y explorar cómo se proyectan sus sombras a partir de la relación con diferentes coloraciones y proyecciones, además de llevar todo el recorrido al papel, al dibujo que narra la experiencia de los diferentes encuentros. También toman como lugar de exploración los laberintos que les ofrecía Eugènia Balcells y los transforman en sus propios laberintos, yendo más allá de la propuesta de la artista y conectando con sus intereses y deseos de aprender a partir de establecer relaciones (imagen 6.2). En una tercera fase, y sobre los materiales producidos en la escuela, intervienen las familias, expandiendo los significados que fue construyendo el grupo, que si bien partieron del proyecto del artista fueron apropiados por el grupo y por la relación con la maestra y los otros adultos que intervinieron en la aventura.

De esta manera, mediante este itinerario de encuentros y relaciones, el grupo teje una construcción de sentido, que amplía, transforma y se apropia de modos de constituir la experiencia estética que van más allá de lo que propone la artista. Entra a formar parte de una trama de relaciones que le va a permitir representar un tejido de aprendizajes que convierten el aula en un proyecto de indagación.

Modo 4: Las obras artísticas como generadoras de ideas clave que posibilitan espacios de relación

El cuarto modo de relación lo presento desde una experiencia en la que estoy implicado. Está vinculada al proyecto *Creative Connections*, que trata de favorecer el intercambio entre escuelas de primaria y enseñanza media, en torno a cómo las obras de artistas contemporáneos pueden facilitar, cuestionar, plantear, mediar de manera artística cuestiones que nos afectan por nuestra condición de europeos.

Creative Connections se plantea como un proyecto colaborativo –de tres años de duración– en el que participan seis universidades, de Inglaterra, Finlandia, Irlanda, Portugal, República Checa y Cataluña (España), y un grupo de cuatro de escuelas (dos de primaria y dos de secundaria) de cada país. El proyecto se ha iniciado en enero de 2012 y cuenta con la financiación de la Comisión Europea, dentro del programa Comenius (EACEA-517844).

Aunque la idea de Europa –como espacio democrático de intercambio cultural y social– está siendo cuestionada en estos últimos años por la situación económica depredadora de los merca-

dos financieros y la ineficacia de los directivos de los bancos y los líderes políticos, sigue siendo un espacio de oportunidades para la colaboración entre investigadores y docentes de diferentes países, que se plantean, en este caso:

- Aprender más sobre Europa, a partir de la exploración de obras de artistas europeos y el intercambio entre las 24 escuelas de los países participantes.
- Llevar a cabo una experiencia indagadora, desde un enfoque de investigación-acción, con chicos y chicas en torno a cómo los artistas seleccionados y los proyectos artísticos que desarrollen en las aulas plantean y cuestionan temas relevantes (democracia, identidad, justicia social) relacionados con Europa.
- Que los jóvenes muestren su autoría en los proyectos artísticos que lleven a cabo, así como en los debates y reflexiones sobre las temáticas de los mismos.
- Producir obras artísticas que expresen las reflexiones e intercambios que tienen lugar en los debates que se generen entre los jóvenes de los diferentes países participantes.
- Divulgar los procesos y resultados del proyecto para favorecer la constitución de comunidades virtuales que vinculen en sus prácticas escolares propuestas artísticas que debatan, cuestionen y amplíen problemáticas vinculadas a la construcción del espacio europeo.

De esta manera, el sentido que va adoptando la investigación-acción en *Creative Connections* tiene que ver con las formas de diálogo que se pro-

mueven con la finalidad de quebrar las barreras que determinan dualidades y que rigen buena parte de los proyectos artísticos que se autodenominan *colaborativos* (Hernández, 2010): ellos y nosotros, los que saben y los que no; los que tienen la voz y los que no; los que generan evidencias y quienes las interpretan; el dentro y el fuera. Se abre así un modo de constituirse como lo que Kristiansen y Bloch-Poulsen (2004: 372) denominan *investigadores dialógicos*, que dan sentido a sus propias experiencias mediante la observación, la reflexión y el diálogo con los sujetos participantes y que son, a su vez, también investigadores.

Cómo dialogar con las obras de arte presentadas en el proyecto

Desde las consideraciones anteriores, las obras artísticas se presentan como espacios de conversación y posibilitadoras de proyectos artísticos desde la premisa de que las imágenes no hablan por sí mismas. Siempre hay alguien “el artista, el educador, el visualizador” que le confiere sentidos en función de su mirada cultural. Lo que se busca es posibilitar reverberaciones individuales y grupales a partir de poner en relación las obras seleccionadas “y con otras que aporten los jóvenes o los docentes” con las experiencias de su entorno y de sí mismos. El desafío es que los jóvenes vayan más allá de la descripción de lo que ven o les sugiere la imagen y se introduzcan en tramas de relaciones. Las obras seleccionadas por los investigadores están organizadas en 5 ejes, a partir del marco planteado por Suzanne Lacy (1994), que reflejan otras tantas posiciones y miradas del artista

contemporáneo: expresión personal del artista, intérprete de la diversidad cultural, intérprete de fenómenos culturales, reportero cultural y activista cultural.

Para el trabajo con estas imágenes y la posterior producción artística de los jóvenes, se plantea la posibilidad de, primero, ver dialógicamente las obras y el sentido que aparece en el resumen de cada una de ellas (ver imagen 7); después, ver cómo se vinculan con ellas y qué relaciones construyen, y, en una tercera fase, promover que las respuestas y observaciones se transformen en la obra de cada joven (o de grupos entre ellos).

A diferencia de los modos de relación anteriores, aquí es el papel del grupo y de los jóvenes de otras escuelas el que posibilita la creación de sentido y genera nuevas experiencias estéticas. Todo ello lleva a establecer formas de mediación que expanden los sentidos de cada escuela, de cada grupo y, al ponerlos en relación con las devoluciones de otras escuelas, expandir el sentido del aprendizaje y dar un sentido ampliado a las formas de mediación.

Consideraciones finales

Hace unos años les propuse a los estudiantes de un seminario de doctorado indagar en torno a la pregunta “¿qué pueden aprender los educadores de los artistas contemporáneos?”. Con ello trataba de desplazar la pregunta sobre cómo mostrar las obras de artistas contemporáneos a niños y jóvenes al terreno de los educadores. En este acercamiento, cada estudiante escogía un artista y muestras de su obra y las llevaba al seminario para

interrogarse e interrogarnos no tanto sobre lo que nos invitan a pensar, sino sobre los modos de narrar, documentar y visibilizar procesos e historias que mediaban. Desde este recuerdo, que nos permitió aprender que el arte contemporáneo es más que una oportunidad para la conversación o la imitación, dado que se nos ofrece como lugar para la indagación, voy a plantear algunas consideraciones que se derivan del recorrido presentado en este trabajo.

Cuando hablamos de modos de relación es necesario situar su sentido. No toda experiencia favorece la misma calidad de relación. Por eso discernir el valor que puede tener imitar, dialogar, hacer, apropiarse, conocer(se), señala diferentes modos de localizar cómo las experiencias de relación –que a la postre lo que buscan es que los individuos expandan su relación con el mundo, con los otros y consigo mismos– se proyectan. Decidir sobre una u otra no es sólo una cuestión de preferencia, sino que requiere una ponderación de lo que se pretende con el camino que se toma y el destino que se persigue.

El arte contemporáneo en la escuela y en el museo no es sólo un modo de hacer, sino un posibilitador de modos de conocer. En este sentido, se proyecta como un espejo en el que mirar(se) para expandir modos de narrar “artísticamente” las experiencias de los sujetos. En este marco, el papel de los educadores puede ir mucho más allá de señalar modos de hacer, pues tiene la posibilidad de embarcar a los estudiantes en un proceso de indagación que tiene que ver con cómo en la ac-

tualidad nos aproximamos a la investigación artística.

Finalmente, discriminar las experiencias de relación en la escuela permite revisar de manera crítica lo que sucede en el aula. En este sentido, se convierte en un proceso de reflexión sobre la acción que permite a los educadores formarse e introducir cambios en sus prácticas de mediación. Al mismo tiempo, les confiere un sentido de autoría frente a las propuestas que les plantean los museos y los artistas.

Referencias bibliográficas

- ABAD, J. (2008). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil (3-6 años)*. Madrid: Universidad Complutense. Tesis doctoral. Bajada el 05-02-2013 de <<http://eprints.ucm.es/9161/1/T30966.pdf>>.
- AGUIRRE, I. (2010). "Sobre los usos del arte en la escuela infantil", en: R. González Vida; M. A. Monleón; C. González Castro (eds). *Actas I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: Construcción de Identidades*. Granada: Universidad de Granada, pp. 35-45.
- GONZÁLEZ VIDA, M. R. (2007). *Arte contemporáneo y construcción identitaria en educación infantil. Un estudio sobre el uso del arte contemporáneo y la construcción de la identidad cultural en el grupo Verde de la Escuela Alquería*. Granada: Universidad de Granada. Tesis doctoral. <<http://hdl.handle.net/10481/1878>>.
- HERNÁNDEZ, F. (2010). "What are artists talking about when they set up educational artistic projects?", en: M. Perramón (ed.). *Reversible Actions*. Vic: ACVIC-EUMO editorial, pp. 98-108.
- KRISTIANSEN, M.; BLOCH-POULSEN, J. (2004). "Self-referentiality as a power Mechanism. Towards dialogic action research", *Action Research*, 2 (4), 371-388.
- LACY, S. (ed.) (1994). *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*. Seattle: Bay Pr.
- SAVVA, A.; TRIMIS, E. (2005). "Responses of young children to contemporary art exhibits: The role of artistic experiences", *International Journal of Education and the Arts*, 6 (13). Bajada el 10-03-2013 de <<http://jea.asu.edu/v6n13/>>.

Lo que se puede y se podría hacer en educación artística: proyectos singulares en museos de arte

Olaia Fontal Merillas. Profesora Titular de la Universidad de Valladolid

1. La educación artística en los museos de arte: superando la hiperactividad didáctica

En los museos de arte, entendidos como contextos educativos para la enseñanza del arte, se abre un extenso abanico de posibilidades que comienzan con todo aquello que se puede hacer —básicamente porque ya se ha hecho o porque es muy inminente su desarrollo— y todo aquello que aún falta por hacer, no siempre entendido como utopía, sino como un caldo que sólo necesita fermentar para convertirse en un exquisito vino.

Si concebimos los museos de arte desde la educación, cualquiera que sea el perfil de su colección, suponemos que todos ellos deberían ser contemporáneos, no sólo en cuanto a su concepción museológica y museográfica, sino especialmente en lo referido a su orientación didáctica en tanto se ocupan de las conexiones entre el museo y las personas; ésa es justamente su materia prima: las conexiones, las relaciones... un asunto cuanto menos complejo. Para los museos, ser contemporáneos significa que su planteamiento educativo debe estar actualizado y, por eso mismo, sus prácticas también deberían ser actuales, nuevas o generadoras de novedad, experimentales, conocedoras de las posibilidades tecnológicas y adecuadas a los cambiantes contextos.

Seguramente la cota inferior en la educación de los museos de arte se sitúa

en una *didáctica de la hiperactividad*, que busca programar para públicos indeterminados con fines poco definidos. Nos referimos a una *didáctica de la acumulación*, que se programa descontextualizada, impulsivamente, sin reflexión, sin pensamiento ni debate; diseños didácticos seriados, que se generan como plantillas a aplicar, sin considerar en profundidad los públicos a los que se ofrecen, su diversidad, sus intereses, conocimientos o experiencias previas. En la cota más alta de la didáctica de los museos, tendríamos proyectos sólidos, realizados por personas creativas que reflexionan en términos didácticos y cuya mente se articula —a la hora de pensar y diseñar— manejando conceptos propiamente psicopedagógicos (Fontal, 2011).

La educación así entendida actúa de oxígeno para los museos; les permite respirar los aires del público, mezclarlos con las respiraciones internas y, por supuesto, ventilar siempre con el aire procedente de exterior el aliento de su tiempo, las aspiraciones de su contexto. Por eso, el museo que reduzca a la más mínima expresión la dimensión educativa, irremediablemente, se asfixiará.

2. Lo que se puede hacer: ¿dónde están los límites de la innovación?

Se puede hacer todo aquello que ya se ha hecho y que no necesariamente por ello es menos innovador. En este

punto, conviene reflexionar sobre qué es innovación en educación. ¿Una intervención o mediación muy simple o frecuente en su planteamiento puede generar respuestas realmente nuevas —por inéditas— hasta el momento? ¿Se innova siempre que existe creatividad en las propuestas, en la definición de contenidos, en el enfoque metodológico o en su ejecución? Aunque las respuestas quedan abiertas a la reflexión, sí sabemos que nada de esto será didácticamente efectivo si no genera aprendizajes deseados, ya sean previstos o imprevistos, pero en todo caso aprendizajes de peso y, con el tiempo, de peso, capaces de dejar huella (Álvarez, 2007).

Decimos “se puede” en tanto que son propuestas posibles porque se han hecho al menos una vez y en un contexto concreto; en este sentido, la transferibilidad en sí misma no es necesariamente un criterio de calidad, sino muchas veces lo contrario en tanto que delata esa tendencia a la didáctica seriada. Muchas de estas propuestas posibles, una vez realizadas, suponen un punto de inflexión en la educación artística y van ampliando el campo de posibilidades innovadoras de la misma; de este modo, lo posible hoy es más grande que hace dos décadas. A veces esa innovación reside en el modo de pensar o considerar al propio museo y su colección. En este sentido, conviene recordar que los museos de arte contienen mucho

más que obras de arte; son depositarios de colecciones, pero también de ideas, criterios estéticos, del conjunto de la historia del arte, de la cultura y, si incorporamos la dimensión humana, también de sentimientos, opiniones, emociones, experiencias y, en definitiva, personas (Levy, 1985). Los museos educan a partir de lo que creen que tienen, de modo que al menos en términos de contenidos de enseñanza-aprendizaje, prácticamente “lo tenemos” todo, si sabemos verlo. Pero es preciso tener conciencia de todo ese volumen de contenidos, lo que no siempre sucede, por lo que no acabamos de plantear una obviedad, sino un elemento de reflexión y debate, casi un punto de partida. ¿Qué contenidos educativos tiene un museo de arte, cualquier museo de arte?

Por otra parte, en principio todos los formatos son posibles, más allá de los tradicionalmente vinculados a la didáctica. No existen límites formales —tangibles o intangibles—, más allá de los límites que la tecnología nos genera. Es decir, la educación artística se mueve al ritmo de la cultura en la que está inmersa y ésta cambia en cada momento, arrojando posibilidades tecnológicas, ideológicas, artísticas, hechos, acontecimientos y realidades sociopolíticas que se pueden incorporar a la enseñanza del arte sin limitación, al menos en los ámbitos no formales. En este marco, el educador es el factor que más condiciona todo el proceso de diseño e implementación educativos. De sus decisiones —siempre entendidas y condicionadas por su contexto socioeducativo— dependerán las propuestas, pero a su vez estas

decisiones dependen de una formación, unas competencias, unas capacidades, habilidades, preferencias, ideología, forma de ser y sentir... Ese educador deshumanizado —robótico y clónico— va dejando paso, pues, a un mediador potente, protagónico, capaz de ser a través de su acción educativa. Y eso le va a permitir pasar de ser un mero aplicador a un auténtico creador, incluso un “artista de la didáctica”, en lo que hemos dado en llamar *didáctica de autor*, que desarrollamos más detenidamente en el último apartado. Esta didáctica de autor ha de ser compatible con la efectividad de los aprendizajes que siempre persigue toda proyección educativa (Fontal, 2010).

Veamos algunos ejemplos de propuestas que se pueden hacer en museos donde la dimensión educativa actúa de oxígeno casi vital.

2.1 *Hacia la apropiación simbólica del museo como espacio generador de culturas: el YBCA*

El Centro de Arte Yerbabuena (YBCA), situado en San Francisco, fue fundado en 1993 con la intención expresa de ser un lugar accesible que diese cabida a la creación artística contemporánea en sus diversos formatos audiovisuales, performáticos, etc. Además, desempeña un papel de apoyo y mecenazgo a artistas actuales de todo el mundo y mantiene un fuerte compromiso con corrientes de corte ecológico y comunitario potentes y arraigadas en San Francisco. Por eso, el sistema de funcionamiento de este centro requiere constantemente la participación de la comunidad, de manera que sus programas educativos y públicos trabajan colaborativamente con conservado-

res, comisarios del YBCA y grupos de la comunidad, respondiendo a la importancia social de arte contemporáneo. Los principios de sostenimiento del YBCA son realmente coherentes con estos planteamientos:

– *La innovación y el riesgo*: como un centro de arte contemporáneo, su valor más alto es la innovación y el riesgo inherente en la innovación, desafiando sus suposiciones, intentando nuevas ideas y evaluando su eficacia permanentemente.

– *El compromiso y la interactividad*: las interacciones vitales de experiencia crean significado y tienen un impacto sobre los individuos implicados.

– *La diversidad y la inclusión*: colaborando con gente de procedencias diversas, con experiencias de vida diferentes y puntos de vista alternativos. La base de su compromiso es, por tanto, la diversidad.

– *La colaboración y la cooperación*, entendidas como inherentes al proceso de creación.

– *La excelencia y el rigor*: dado que persiguen la innovación y la experimentación, exigen el rigor y la profesionalidad con los trabajos, generando producciones con excelentes resultados siempre con los recursos disponibles.

Cada año, el YBCA selecciona varias grandes ideas para, a partir de ellas, organizar sus programas, que engloban todas las disciplinas artísticas. Con todo, el público encuentra en el museo propuestas y escenarios que le permiten comprenderse a sí mismo en tanto que miembro de un contexto cultural y comunitario específico. Estas ideas van cambiando periódicamente

y surgen de la participación con la comunidad, mediante conversaciones y debates entre el museo, los artistas y el público. Podemos decir que se está gestando “pensamiento” desde el museo, avanzando en el conocimiento sociocultural.

El museo no tiene una sección denominada *educación* (no, al menos, con ese término), sino que presenta una línea denominada “Public Programs” que incluye tres subprogramas: 1.º, Artists InSight; 2.º, YBCA Live, y 3.º, Community Conversations; su desarrollo aporta una experiencia más profunda en el museo. Así, como ejemplo, dentro de la programación ofrecen conversaciones con artistas, visitas guiadas por ellos, acontecimientos sociales o relacionados con las performances y, finalmente, una sección denominada “Community Conversations” donde ofrecen un foro para el diálogo crítico que contextualiza al arte y los artistas que el museo expone, en un marco social, político, filosófico e histórico más amplio, siempre con relación a las grandes ideas definidas.

El YBCA es un ejemplo de ordenación educativa basada en una estructura articulable por los públicos, que necesita de su acción e intervención en conjunción con la de otros agentes del sistema del arte; todas estas conexiones suceden en el museo pero también en espacios virtuales y, en definitiva, pretenden responder a preguntas tradicionales en la educación artística (para qué sirve el arte, cómo se puede comprender, qué puedo aportar yo como espectador...). La performance está presente en todo el entramado educativo de este museo,

desde la promoción hasta los contenidos artísticos a trabajar, pero también en los métodos educativos y formatos (la performance asociada al VTS) y el registro de las interacciones de los espectadores. Otros museos que podrían situarse en este planteamiento serían el Centro Nacional de Arte y Cultura Georges Pompidou (París) o la Tate Gallery con las secciones “Value of art”, “Reflections” o “Casebook”, recursos en línea que exploran las preguntas más frecuentes sobre el arte moderno y contemporáneo.

2.2 Hacia el museo de las capacidades: el Matadero de Madrid

El “Matadero de Madrid. Centro de Creación Contemporánea” se define a sí mismo como “un espacio vivo y cambiante al servicio de los procesos creativos, de la formación artística participativa y del diálogo entre las artes. Nace con la voluntad de contribuir a la reflexión sobre el entorno sociocultural contemporáneo y con la vocación de apoyar los procesos de construcción de la cultura del presente y del futuro” (www.mataderomadrid.org).

Resulta interesante ese acento en el cambio, el empleo del término *procesos creativos* frente a otros como *arte contemporáneo* o *creación artística* y también la incorporación de los términos *formación*, *participación* y *diálogo* en la propia definición. Sobre su finalidad, nuevamente elementos novedosos, por poco usados, en el ideario de un museo, como es la intención de contribuir a la reflexión sobre el entorno, aspecto que corresponde precisamente al ámbito del arte actual. Pero, sin duda, lo que más nos interesa es el empleo no explícito pero claramente

latente del arte contemporáneo entendido como patrimonio del presente, en la medida en que se habla de los procesos de construcción de la cultura del presente y del futuro, incidiendo por una parte en la idea de que el presente también aporta una hebra al hilo de la memoria y, sobre todo, en la importancia del legado de todo ello a futuras generaciones. De este modo, el museo participa del contexto sociocultural en el que está inserto y es un elemento activo en la conformación de los bienes patrimoniales del presente, sin olvidar su responsabilidad respecto a las generaciones futuras. Se define como una institución en permanente construcción, cuyo objetivo consiste en ensayar formas a través de las cuales encontrar definiciones con las que proyectar otro modelo de institución a la medida del contexto presente. Para abordar esta labor, opera atendiendo a tres ideas vertebradoras: la *creación* como medio para la exploración, investigación y experimentación; el *proceso*, y la *participación* como fórmulas para su desarrollo.

Además, “Matadero busca potenciar un enfoque integral y multidisciplinar de la creación, en todas sus formas, centrado en la investigación, la producción, la formación y la difusión. Un laboratorio único para la experimentación y construcción de nuevas fórmulas transdisciplinares”. Este centro cuenta con una sección denominada *Intermediæ*, que, desde 2007, gesta redes de colaboración, desde la horizontalidad y con vocación transdisciplinar. Su postura es de igualdad y transparencia con el ciudadano, con un modelo de actuación basado en el

diálogo crítico y la autocrítica. Intermediæ cuenta con una serie de espacios, caracterizados por la actividad que se desarrolla en ellos, y de proyectos que se plantean como plataformas temporales de trabajo en las que compartir interrogantes comunes. El Programa de Ayudas a la Creación es el principal canal abierto a la participación, destinado a recibir propuestas de creadores individuales y colectivos, agentes culturales y asociaciones. Intermediæ edita un cuaderno con el nombre de *Borrador* con el objetivo de explicar y actualizar su evolución.

La actividad de Intermediæ se genera a través de los distintos proyectos —a los que es posible acceder mediante enlaces activos— donde se combinan las líneas de investigación que Intermediæ sugiere y los intereses que distintos agentes proponen a través del Programa de Ayudas a la Creación Contemporánea de Matadero-Madrid. Algunos de los proyectos y actividades se enmarcan dentro de plataformas estables de trabajo que pretenden visualizar permanentemente las diferentes líneas de investigación: *[AVANT GARDEN]* relacionada con permacultura, ecología y sostenibilidad. *[ESTACIÓN FUTURO]* vinculada a la experiencia del juego y a la investigación de los procesos lúdicos como actividad creativa y crítica. *[MUNDO LEGAZPI]* visiones artísticas que descubren otros modos de relacionarse, cartografiar, contar, entender y habitar un fragmento de ciudad. *[PROCESOS DE ARCHIVO]* ensayos sobre la construcción de un archivo institucional, investigaciones sobre los usos poéticos del archivo y los modos

en que los artistas se sitúan dentro de su espacio y lógica documental, así como sus intervenciones en procesos de construcción de memoria colectiva. En 2012, a modo de ejemplo, destaca los siguientes proyectos:

La gaseosa de ácido eléctrico, de Javier Montero; *#Greenvíva: transferencias de innovación social al espacio público*, del Vivero de Iniciativas Ciudadanas; *Éxito: un corto a la carta*, de Beatriz Santiago y Adrián Silvestre; *Al matadero sin miedo*, del colectivo De-bajo del Sombrero; *Ocupación poética*, de Carlos Contreras; *La Fábrica de Cine sin Autor* o *la Escuela experimental* dan forma a la línea de trabajo sobre participación, arte y comunidad. Otros proyectos resultan muy interesantes desde este enfoque patrimonial como *El archivo y la producción de memoria*, que se desarrolla a través de proyectos como *Docu_Retrato(s)*, de Cía. Puctum; los seminarios *Looking Back - Looking Forward*, y de un programa de actividades para generar una publicación colectiva sobre el proyecto Intermediæ. El proyecto de *teatro jugable Mata la Reina*, del colectivo Yoctobit; la instalación digital *Sociograma Interactivo*, de Carles Gutiérrez y Daniel Rojas; los encuentros Open Mondo Pixel, o el *club de juegos para niños Gamestart*, con Arsgames, entre otros, articulan la *línea de trabajo que presenta el juego como herramienta creativa y crítica*. Desde el programa Open Space Terrario se acogen todo tipo de actividades, encuentros, lecturas, presentaciones y proyecciones. Se organizan acciones, performances y eventos, y se presenta y acoge a jóvenes creadores naciona-

les e internacionales que buscan en Intermediæ un lugar para dar a conocer su trabajo.

En definitiva, este concepto de centro cultural vivo, activo, participativo, cambiante, procesual, reflexivo y conformador de patrimonio artístico en construcción es un claro exponente de ese cambio de formato, de un centro de arte en constante movimiento.

2.3 Hacia el museo “sin cerrar”. Tomando ideas del modelo Open Museum de Glasgow

The Open Museum forma parte de la Red de Museos de Glasgow junto con otros nueve espacios expositivos como el GMRC, Riverside Museum, Kelvingrove Art Gallery and Museum, entre otros. Está localizada en el Glasgow Museums Resource Centre, donde encontramos elementos de colecciones provenientes del resto de museos o de objetos no expuestos. Pretende “sacar” las colecciones de los museos de la ciudad fuera de sus paredes y acercarlas a la comunidad. El museo ofrece “asesoría y colaboraciones para la creación de proyectos de creación comunitaria, exposiciones y museos comunitarios, temporales o permanentes” y, también un servicio de préstamo de la colección con varias opciones:

– *Reminiscence kits*: orientados a descubrir cómo era la vida en el pasado. Los kits abarcan temas como la vida en las viviendas, la construcción de barcos y tiempos de guerra, equipos temáticos sobre los años 50, 60 y 70. Los kits contienen objetos originales, fotografías y otros materiales diversos. Son realizados por personal del museo: artistas, diseñadores, educa-

dores, museólogos, quienes también asesoran sobre su uso. Son distintos de las maletas pedagógicas en tanto que no se basan en réplicas, ni recreaciones didácticas, sino que actúan como artefactos originales, únicos. Una vez al año se lleva a cabo un taller para usuarios centrado en la valoración de uso y sugerencias de mejora.

– *Handling kits*: Se trata de kits temáticos que contienen artefactos de la Roma antigua, la Edad Media y la Edad de Piedra.

Hablamos de un museo que se basa en la idea de propiedad compartida. De acuerdo con ello, encontramos otro proyecto del Open Museum denominado *The life of objects*, que anima a los jóvenes a coger prestados objetos de museos y darles vida usando animación. Así, los jóvenes pueden encontrar referentes identitarios e ir transitando desde una ausencia de propiedad hacia una propiedad latente, que se hace patente, y, por último, una propiedad expandida que permite situar como objetivo que otras personas transiten por este proceso hacia la identificación (Gómez Redondo, 2012). Estamos ante un modelo de museo que persigue la apropiación simbólica del propio museo como espacio social, generador de cultura y portador de vínculos que el público debe “coser” con sus propias historias de vida, con sus intereses, con sus referentes.

3. Qué se podría hacer... que aún no se haya hecho

Nos referimos realmente a proyectos que aún no se hayan hecho bien, que no se hayan hecho del todo o que ni siquiera se hayan intentado. Sabemos

que los museos han sufrido en las últimas décadas una evolución en su propia concepción —y, por lo tanto, en su proyección hacia el público— desde meros *almacenes* o *contenedores* hasta verdaderos “dinamizadores culturales, agentes educativos, referentes comunitarios o agitadores de pensamiento” (Poussou, 2007). Cabe pensar que esta evolución continúe hacia otros conceptos que la sociedad vaya necesitando o buscando. Por eso, definir el *modelo de museo de hoy* es un error de formulación y resulta más interesante intentar definir las inercias que mueven a los museos para intuir hacia dónde se están dirigiendo... Y eso está sucediendo ya, actualmente, porque entendemos que los museos están en movimiento, en un estado de *mudanza constante*. Por eso, empleamos en todos los epígrafes la preposición *hacia*, que implica movimiento, dirección, tendencia. A continuación, desarrollamos y ampliamos algunas de las propuestas de cambio que habían sido definidas para el blog *Edumuseos* en 2011 (Fontal, 2011).

3.1 *Hacia un espacio y tiempo educativos para las actitudes y las experiencias*

Proyectar complicidad —hacer cómplices a los otros— requiere compartir y sembrar en los alumnos el deseo de hacerlo. Por sí misma, una estrategia basada en la comunicación y transmisión no puede lograr la implicación del público, mientras que las propuestas basadas en la experiencia, en la profundización personal, en la investigación, en la vivencia de situaciones o en la participación de procesos creativos resultan altamente proyectivas

y “apropiativas”. En directa relación con la complicidad encontramos la empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro. De manera que si nos encontramos en situaciones afines a las que deseamos comprender, podremos entender las distintas formas de actuar ante ellas, o respetar, al menos, la opción elegida como una de las posibles, aunque no sea la única. Hacer a los públicos cómplices de una sensación, una idea o un sentimiento hacia un elemento artístico es la verdadera clave para que lo comprendan, lo compartan, lo sientan y lo disfruten. En el aprendizaje de contenidos artísticos (experiencia estética, crítica de arte, conocimiento histórico o teórico del arte, incluso la creación), es imprescindible participar de esos contenidos para llegar a apropiárselos e incorporarlos al patrimonio o imaginario personal de cada cual.

3.2 *Hacia la sensibilización como finalidad clave*

Ser sensible a una realidad artística es ser poroso a ella; implica que nos afecta, nos preocupa y, como consecuencia, nos ocupa, actuamos en relación con ella. Por eso, sensibilizar implica hacer tomar conciencia y es una meta que pasa por desencadenar actitudes respetuosas y tolerantes. Es justamente éste el enfoque pedagógico que se plantea por ejemplo desde el Museo de Arte Contemporáneo de Lyon, pues, tal y como se explica desde el museo, “la actividad educativa del Museo se basa sobre un principio de diálogo permanente entre las obras y los visitantes, tanto dentro del marco de acciones de sensibilización tradicionales (visitas comentadas, talleres) como en

el de exposiciones fuera del museo, en teatros, empresas, colegios, hospitales, centros sociales”.

3.3 *Hacia una didáctica de autor*

En manos de la programación educativa de un museo está incidir en el tipo de públicos que salen —ya nunca iguales— de ese museo. También está en sus manos decidir qué formas exactas de relación se van a generar entre los públicos, las colecciones, las instituciones, los educadores, el pensamiento contemporáneo... “Cuando hablamos de *didáctica de autor* pretendemos situar la figura del coordinador de los servicios educativos de un museo, como determinante en la deriva de su orientación —y, por tanto, programación— educativa. De este modo, podemos observar cómo el cambio de un coordinador de educación de un museo modifica, en muchos casos, sus directrices” (Fontal, 2009: 87).

El concepto de *didáctica de autor* se opone al de *didáctica seriada*, clónica, prefabricada; se trata de *hacer didáctica* en función de las circunstancias, teniendo un criterio que permita ir cambiando, mudando, transitando casi a diario. Y es *de autor* porque el sujeto —o equipo— que diseña o planifica esa didáctica tiene identidad, tiene entidad y es diferente a los de otros museos de arte; en realidad, cada museo de arte es diferente a los demás pero contiene todo lo que contienen el resto, al menos en términos educativos. Esto significa que su pensamiento didáctico, precisamente por ser sólido, deja una huella única en los museos por los que transitan y, todo ello, integrado con el ideario de esos espacios. Esta circunstancia, tan

propia de los espacios educativos no formales, ha de interpretarse en clave de “posibilidad”, es decir, aprovechando los márgenes amplios que permiten los museos de arte en cuanto a su concepción y práctica educativas, siendo exigible, seguramente, como única condición de validez, la coherencia de sus propuestas. Esto nos sitúa en un escenario donde la educación en los museos deja de ser repetitiva, estandarizada o prefabricada, para volverse variable, diferenciada y en continua re-construcción. Efectivamente, la reflexión es una herramienta muy potente que implica además procesos de evaluación y autoevaluación constantes.

3.4 *Hacia el pensamiento sobre la acción pensada*

La acción didáctica implica diseñar y tomar decisiones, por lo que se convierte en un proceso creador y, en el mejor de los casos, creativo. Para tomar decisiones es preciso pensar y reflexionar constantemente. Para ello el educador de museo tiene conocimientos reflexivos —mejor que teóricos— pero también practicados, experimentados —mejor que prácticos—. Eso significa que la separación artificial teoría-práctica puede volverse un obstáculo o artificio conceptual cuando sabemos que la práctica nos plantea problemas que la teoría ayuda a resolver y que, por lo mismo, desde la práctica podemos pensar y teorizar. Se trata de un proceso simultáneo, continuo, inseparable y, sobre todo, único. Sería más realista un proceso del tipo *pienso mientras actúo en mi práctica educativa que, mientras sucede y después, me permite pensar y teorizar en*

relación con las teorías y prácticas de otros... y sígo leyendo antes, durante y después de mi práctica... pero practico pensando, reflexionando... Actúo pensando, pienso actuando.

La educación artística en los museos no es simple, ni tiene por qué serlo; muy al contrario, es una actividad que requiere una investigación constante desde la propia acción y desde los procesos de teorización, diseño y evaluación, tanto de ese pensamiento como de la propia acción en ciclos simultáneos de *pensamiento - acción pensada - reflexión - crítica - pensamiento para la acción*.

3.5 *Hacia la conformación de criterio y las actuaciones coherentes*

Cuando el educador tiene criterio, es capaz de articular el proceso de toma de decisiones que viene asociado a cualquier diseño de estrategias didácticas en las salas de museos con coherencia, al menos interna. En educación es más importante tener pautas, ideas, actitudes, principios de procedimiento, posibilidades, criterios, en definitiva, en lugar de hacerse con un archivo de soluciones envasadas al vacío para problemas que no se han planteado aún. Realmente consideramos que en educación todo es más complejo, atractivo, diversificado, incierto pero, sobre todo, condicionado (Fontal, 2011).

El criterio aporta coherencia a la acción y al pensamiento, porque se articula a partir de porqués, de argumentos, de justificaciones. El educador, a diferencia de otras profesiones, se enfrenta a una realidad que es, en gran parte, impredecible, por lo que tener criterio le permite buscar soluciones

que tienen posibilidades de servir y, en caso de no ser útiles, saber que tiene que seguir buscando.

3.6 Hacia los procesos de patrimonialización e identización

Los museos de arte, especialmente los de arte contemporáneo, pueden ser agentes patrimonializadores; es, sin duda, nuestra particular manera de pensarlos. En efecto, contienen el patrimonio del presente y tienen la oportunidad de dirigirse a sus más inmediatos legatarios, habitantes del mismo momento y contexto, que los artistas que en ellos exponen, que los comisarios que eligen sus obras, que los educadores que las enseñan... Y esa coincidencia entre el contexto de creación, el de difusión y el de recepción tiene un gran potencial que pocos museos están desaprovechando y que, en definitiva, se puede traducir en la configuración de identidades “en tiempo real”, con la complejidad que permite tener casi todas las variables y la mayoría de las claves de comprensión de ese presente.

Así pues, los museos de arte, en general, porque contienen cultura y los de arte contemporáneo, en particular, porque contienen presente pueden concebirse y actuar como agentes patrimonializadores, pretendiendo la apropiación simbólica de las obras para que el público entienda que es “su arte”. También pueden contribuir a la caracterización de contextos culturales del presente social, político, económico en tanto que son “retratos” múltiples del presente; contienen referencias esenciales para las personas, al menos potencialmente, sólo hace falta que esas personas y esos

referentes se conecten y, para eso, la educación permite pasar de potencial patrimonio a patrimonio efectivo, real. Finalmente, los museos pueden contribuir a dar continuidad a esa especie de “hilo de la memoria”, donde el presente es una hebra clave a ese hilo que comprende todo lo que hemos recibido como legado del pasado. Sin duda, también el presente tiene algo muy característico que aportar, que lo diferencia de otros momentos del pasado y, con toda seguridad, de los que llegarán en un futuro.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, L. (2007): “El museo como comunidad de aprendizaje”, en: Huerta, R.; De la Calle, R. (eds). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia: PUV, p. 109-127.
- FONTAL, O. (2009). “Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte”, *REIFOP*, 12 (4), 75-88 (enlace web: <http://www.aufop.com/>).
- (2010). “Didáctica en los museos de arte”, *Cuadernos de Pedagogía*, 394, 63-66.
- (2011). “Inercias para comprender las mudanzas en los museos de arte contemporáneo”, <http://edumuseos.blogspot.com.es>. [Publicado el 24-1-2011.]
- GÓMEZ REDONDO, C. (2012): “Identización: la construcción discursiva del individuo”, *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 (2), 19-28.
- LEVI, A. S. (1985). “The art museum as an agency of culture”, *Journal of Aesthetic Education*, 19, II, 23-40.
- POUSSOU, V. (2007): “Entre utopía y realidad: acciones innovadoras y

estrategias de públicos”, en: Huerta, R.; De la Calle, R. (eds). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia: PUV, p. 167-177.

Tránsitos y migraciones en Zona Baixa: un proyecto en formación de maestros

Helena Ayuso Moli. Responsable del Servicio Educativo del Centro de Arte La Panera

Glòria Jové Monclús. Profesora de Ciencias de la Educación de la Universitat de Lleida

Desde 2006 y en el marco del proyecto Educ-arte - Educa(r)t: Espacio Híbrido (Jové, G.; Ayuso, H.; Betrián, E.; Vicens, L., 2012) se llevó a cabo un trabajo en red entre la Facultad de Ciencias de la Educación y el Centro de Arte La Panera. Fruto de este trabajo en el año 2009 se crea el espacio expositivo Zona Baixa. Este espacio está situado en la Facultad de Ciencias de la Educación y acoge diversas intervenciones artísticas de arte contemporáneo en relación con las exposiciones que se realizan en el Centro de Arte La Panera. El proyecto Zona Baixa está orientado prioritariamente a facilitar y potenciar la educación artística y humana de los estudiantes y del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Lleida, al mismo tiempo que está abierto a todos los miembros de la comunidad. En cada curso académico se concretan dos intervenciones. En la sesión inaugural de cada proyecto se lleva a cabo un seminario con el artista o comisario que participa en la exposición con el fin de contribuir a la formación de los estudiantes y del equipo docente en el marco de algunas materias. El trabajo conjunto que estamos realizando se centra en formación de maestros. Nuestra aportación a la formación es cómo hacemos que

los futuros docentes vayan construyendo desde la diferencia procesos que les permitan ser capaces de promover aprendizajes para todos, en los contextos heterogéneos que son los centros del siglo XXI. La pregunta de la que partimos es: si a nivel educativo todo el mundo está de acuerdo con la necesidad de hacer cambios, ¿por qué en la práctica cuesta tanto concretarlos y desarrollarlos? En base a Sharp y Green (1975), los modelos que se concretan en docencia están más influenciados por los modelos que hemos tenido como estudiantes y personas que por lo que podemos aprender durante la formación, a no ser que durante ésta se expliciten y se establezcan procesos de enseñanza y aprendizaje para deconstruirlos y reconstruirlos de maneras diversas. ¿Y cómo lo hacemos? Aprendemos, enseñamos y nos comunicamos a través del arte, especialmente a través del arte contemporáneo. La investigación que llevamos a cabo en relación a nuestra docencia muestra cómo el arte contemporáneo es una herramienta de cambio e innovación que contribuye a la deconstrucción, reconstrucción y reestructura los modelos educativos en formación para que los futuros maestros sean capaces de aprender y enseñar desde y con la complejidad

y la incertidumbre que hay en las aulas, en los centros y en la vida. Diferencia, heterogeneidad, alteridad, creencias, expectativas, estrategias, metodología, son términos, son conceptos, son vivencias, son experiencias que forman parte de nuestras formas de vida (Jové, 2011). De acuerdo con Dewey (1934, 2008) y Eisner (2004), apostamos por el arte como experiencia y el arte como estrategia, ya que contribuye en el proceso de humanización y la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos. En base a O'Sullivan (2006), consideramos el arte contemporáneo como un potenciador de posibilidades, relaciones y pensamiento rizomáticos (Deleuze y Guattari, 1987) que nos lleva a "encuentros" que nos permiten aprender y vivir la realidad desde el devenir. Entendemos el arte contemporáneo como un instrumento de formación y construcción de conocimiento. Los entornos comunitarios en general y Zona Baixa en particular se convierten en espacios que favorecen la reflexión, la metacognición y el desarrollo de estrategias para la reconstrucción de los modelos educativos y de lo que entendemos por enseñar y aprender. Para ello los estudiantes elaboran un relato autobiográfico a partir de sus ex-

periencias, vivencias y conocimientos. Se trata de la historia de vida que según Hernández y Rifà (2011) trata de identificar lo que nos permite hacer cambios: momentos de tránsito personal y profesional, aprendizajes, crisis, migraciones, rupturas, relaciones con nuevos contextos. La historia de vida es una estrategia metacognitiva para interpretar el comportamiento a través de un proceso dialéctico. Los relatos autobiográficos se revelan como un recurso de enorme potencial para explicar y comprender la experiencia de los cambios por parte de los individuos y la forma de posicionarse en ellos. (Hernández y Rifà, 2011). En base a estos autores entendemos la autobiografía como un texto (escrito, visual, video-gráfico, virtual...) en el que emergen las experiencias como maestros en formación y los modelos que hemos vivido y que estamos reconstruyendo. Apostar por este método nos permite conectar lo autobiográfico y personal con las fuerzas culturales y sociales que se manifiestan en el relato. La historia de vida se va construyendo a partir de proyectos concretos y se convierte en un instrumento de análisis que nos permita mejorar nuestra docencia y promover procesos formativos de calidad.

Los rastros de Zona Baixa en el desarrollo de las personas que queremos ser maestros y que formamos parte de una comunidad

En el año académico 2009-2010 se inicia el proyecto, con la obra de Javier Peñafiel, *Familia plural vigilante* (2005), de la serie "Egolactante". Ésta estaba relacionada con la exposición

"Voz entre líneas", que se mostraba simultáneamente en el Centro de Arte La Panera. Fue un proyecto de Javier Peñafiel realizado con la complicidad de Glòria Picazo, que tuvo como objetivo reflexionar sobre la palabra como elemento portador de múltiples significados. El proyecto con los alumnos se inicia con la visita al Centro de Arte de la presente exposición, "Voz entre líneas". Ésta no es una visita guiada tradicional de museo, sino que se propone a los alumnos que se distribuyan en diferentes grupos y que cada uno de ellos se coloque delante de una pieza. Una vez delante hay que observar y establecer diálogos con ella, tanto de forma individual como en grupo. Estos diálogos siempre deben tener una conexión con los contenidos pedagógicos de la asignatura. Posteriormente lo ponemos en común todo el grupo conjuntamente con la profesora de la Facultad y la educadora del Centro de Arte, las cuales hacen de mediadoras entre los conceptos pedagógicos y artísticos. Es en este momento cuando el alumno empieza a ligar contenidos y vivencias y por tanto se inicia el proceso de aprendizaje a través del arte. En esta ocasión, la intervención de Zona Baixa es del artista Javier Peñafiel, el cual realizó una presentación de su obra.

Laia, una estudiante futura maestra, se apropia de la obra de Peñafiel y elabora un texto en el que reinterpreta la figura del Egolactante. El escrito de Laia ayuda al resto de compañeros a reconocer el Egolactante como un personaje de identidades porosas capaces de reconstruirse a través de las interacciones.

Peñafiel nos presenta Egolactante en segunda persona y, a través de su explicación, entendemos que lo que quiere mostrar es una persona que se construye a partir de las interacciones de todos nosotros. Puede hacerlo de manera monológica (con uno mismo), de manera dialógica (con los otros sujetos y/o objetos) y polifónica (escuchando las voces que hablan de nosotros en la plaza pública). Nos ha quedado claro, pues, que Javier pretende mostrarnos que la Egolactante es una obra porosa, es decir, nos quiere reflejar que nuestra identidad, así como la del Egolactante, se construye y está construida a partir de las interacciones que establecemos con los demás. De esta manera, el ego equivale al "yo" y el lactante a "nosotros", a los "otros". Todo depende de las concepciones, los valores y la estructura social, de las interacciones, etc. De esta manera somos un resultado y éste es el reflejo de todo lo anterior, pero lo bueno del caso es que en el momento que deseamos lo podemos cambiar. No seamos herméticos, apostemos por ser seres porosos. Apostemos por establecer un diálogo, por tener en cuenta la polifonía y, de vez en cuando, establecer un monólogo con nosotros mismos.

En el mes de marzo, continuando con el discurso de reflexionar sobre el uso de la palabra, se expuso la obra *Lectura de Ibn Quzmán*, del artista Javier Codesal, enmarcada en el proyecto Arcángel (2003). La pieza *Lectura de Ibn Quzmán*, del año 2002, relata el momento en que una mujer de origen marroquí y un hombre de origen español intentan traducir un poema de Ibn Quzmán escrito en árabe andalusí. La

dificultad de la lectura queda atravesada por la relación de la pareja en el acto de traducir. Al mismo tiempo, y en relación con la actividad expositiva del Centro de Arte La Panera, el vídeo *Lectura de manos*, uno de los tres vídeos independientes que forman parte del proyecto Arcángel, se podía ver en el marco de la exposición “Voz entre líneas”. En esta ocasión, Javier Codesal asistió al acto de inauguración de Zona Baixa y realizó una presentación de su obra.

Es a partir de la visita de Codesal que iniciamos diálogos entorno al hecho de que conocer la lengua no es garantía de comprensión si ésta no se entiende en su contexto. La interacción con la obra y con el artista lleva a Núria a analizar cuál es el papel de la cultura de cada niño/a en las aulas de acogida en el momento de construir la lengua vehicular de aprendizaje en relación a su lengua materna. Mireia también nos muestra como en la clase de inglés de la escuela donde hace prácticas emergen situaciones en que la lengua materna de cada alumno tiene valor comunicativo, por la relación con las familias. Así, las dos estudiantes relacionan de diversas formas su experiencia con aquellos contenidos que han emergido de la interacción y el diálogo con la obra y el artista.

En el curso 2010-2011, el proyecto de Zona Baixa acogió dos intervenciones: Una primera intervención fue del artista Francesc Abad y su pieza *Camp de la Bota: entrevistes*. Este es un proyecto basado en los sucesos en el Camp de la Bota de Barcelona, la playa donde, entre los años 1939 y 1952, el franquismo fusiló al menos

1.704 personas. Con este proyecto, Abad ha querido rescatar del olvido estos sucesos a partir de las obras del Fòrum Universal de les Cultures de 2004. La primera parte del proyecto, *Camp de la Bota: Arxiu*, se podía ver en el contexto de la exposición “Ejercicios de la memoria”, exposición que simultáneamente acogía el Centro de Arte La Panera. En esta ocasión, el comisario de la exposición, Juan Vicente Aliaga, asistió al acto de inauguración y presentó la obra de Francesc Abad y su proyecto.

El hecho de que esta obra ofreciera la oportunidad de escuchar en primera persona siete testimonios de este episodio de nuestra historia permitió a muchos estudiantes hablar con sus abuelos sobre este periodo. Decía Silvia: “ahora entiendo porque la abuela cada vez que habla de aquella época se le ponen los ojos todos llorosos”. Al mismo tiempo, muchos estudiantes localizaron espacios en su pueblo que habían tenido un papel activo y muy diferente al actual durante el periodo de la Guerra Civil y eso llevó a Aina a interesarse por el monumento que habían hecho en su pueblo en relación a los que habían perdido la vida durante la Guerra Civil.

“En 2011 se inauguró en mi pueblo un monumento en recuerdo a las setenta víctimas de la Guerra Civil. La obra consta de tres elementos: una escultura conmemorativa de la artista Catherine Huaman, una cartelera informativa que contextualiza el momento histórico de los hechos y un mural con setenta nombres de los habitantes de Linyola muertos en el frente. Aunque era una escultura que formaba parte de mi vida

cotidiana, ya que a menudo pasaba por delante, era un rincón olvidado de mi territorio y no fue hasta después de esta conferencia que no se me despertó el interés y la curiosidad para saber qué simbolizaba y homenajeaba la obra en cuestión”, dice Aina.

El seminario con Juan Vicente Aliaga, comisario de la exposición, nos permitió reflexionar sobre el rol de maestro como comisario. ¿Qué es sino el maestro un comisario que selecciona y mediatiza los discursos que se generan en los contextos de aprendizaje? ¿Qué es sino el maestro un comisario que selecciona y decide cómo reorganizar los espacios expositivos, las paredes de las aulas y del centro?

La segunda intervención fue la fotografía de *La lucha*, de Carlos Garaicoa. Ésta estaba vinculada a la exposición “Fin de silencio”, que se podía ver en el Centro de Arte La Panera. En esta ocasión, la exposición la conformaban siete tapices y dos proyecciones. A pesar de utilizar un soporte artístico diferente, como es la fotografía, el vínculo estaba determinado por la apropiación que Carlos Garaicoa hizo de los letreros de algunos comercios de La Habana. El artista, a la hora de concebir esta fotografía y los tapices, parte de palabras que evocan toda una carga ideológica, que él ha subrayado, en el caso de esta pieza en concreto, con la inclusión de nuevas imágenes y otros materiales, como la cinta adhesiva. Esta obra llevó a Núria y Mònica a realizar una recopilación de los letreros de nuestro entorno en relación a la materia docente. En el curso académico 2011-2012, Zona Baixa acoge diversas propuestas:

La primera ha sido Paisajes Segregados, a partir de obras de Lara Almárcegui, Basurama y Jordi Bernadó, y se planteó una reflexión sobre el paisaje. En este caso, el paisaje ha sido un tema muy recurrente a lo largo de la historia y concretamente ya en el siglo XIX los románticos, primero, y los pintores de la escuela de Barbizon, después, reivindicaron el paisaje en sus obras como nunca se había hecho a lo largo de la historia del arte. Actualmente, es difícil sostener una mirada tan idealizada sobre el paisaje, los entornos naturales que inspiraron a los artistas del pasado en muchos casos están en peligro de desaparecer. En este sentido, los artistas actuales se enfrentan al paisaje desde posicionamientos críticos que nos alertan de su sobreexplotación y los malos usos urbanísticos. Así, Lara Almárcegui nos advierte sobre los espacios abandonados de nuestras ciudades y nos invita a ocuparlos y reconvertirlos en huertos o jardines urbanos. Jordi Bernadó fotografía nuevos usos de los espacios urbanos marginales que están a medio camino entre la desaparición del entorno natural y la trama urbana. Finalmente, Basurama denuncia el colapso inmobiliario y medioambiental de las planicies de Castilla-La Mancha. En todos los casos, el territorio se ha consumido a una velocidad exagerada, y el paisaje, inevitablemente, se ha visto afectado. En esta ocasión, el día de la inauguración asistió uno de los miembros del colectivo Basurama y realizó una charla sobre su obra y su manera de trabajar, poniendo mucho

énfasis en el orden que debería establecerse en relación a las tres R. Primero, hay que reducir; de lo que no se puede reducir, reutilizar, y de lo que no se puede reutilizar, reciclar. Este planteamiento fue un proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes, ya que el consumismo hace que el orden de las tres R sea opuesto, dando mucho énfasis al reciclaje. Esto nos llevó a hacer un análisis del currículum y constatar la presencia del reciclaje y la práctica ausencia del concepto de reducción y reutilización en los libros de texto.

Esta propuesta permitió la reflexión sobre formas de vida y en algún caso estudiantes pasaron a la acción, como Ivette y Carla, haciendo una intervención en un espacio de ocio.¹

La segunda intervención fue Norte-Sur. Consuelo Bautista y Valeriano López. Ambos artistas contemplan las relaciones que se producen entre norte y sur, entre los países que se consideran desarrollados y subdesarrollados. Estas relaciones están totalmente ligadas con el proceso de traslado, es decir, los viajes que las personas tienen que afrontar para conseguir sus deseos de iniciar una nueva vida en otro país y cultura diferente a la suya. Norte-Sur también refleja los restos de estos viajes, unos traslados en condiciones difíciles y peligrosas pero que son la alternativa a nuevos proyectos de vida. En el acto de inauguración participó el artista Rogelio López Cuenca, que hizo una charla explicando su proyecto *A partilha (Le partage)*, *El reparto*, que clausuró la muestra Norte-Sur. Rogelio

López Cuenca caracteriza su trabajo desde un punto de vista crítico con la realidad que nos rodea. Suele utilizar la citación y la apropiación de imágenes y textos para emitir mensajes directos que nos obligan a cuestionarnos determinadas formas de pensar y funcionar en el terreno teórico, político y económico de la contemporaneidad. *El reparto* surge del texto *Le partage du sensible* (Jacques Rancière, 2000), filósofo francés que desarrolla una idea estética de la política según la cual la estética se estructura a partir de la división de lo sensible. En este sentido, considera que las relaciones de poder generan formas estéticas y, inversamente, las expresiones culturales representan o simbolizan el poder o contrapoder. Así, podemos afirmar que todo acto estético es político, y reflexionar sobre el mismo. La obra que ocupó Zona Baixa nos entregó un ensayo visual formado por cuatro imágenes que tienen un rasgo en común, a partir del cual se puede construir una red de relaciones que funciona por oposición y diferencia. La publicidad comercial, la fotografía deportiva, la pintura orientalista decimonónica y el fotoperiodismo de guerra nos ofrecen diferentes aproximaciones a la realidad, y su interrelación a partir de la yuxtaposición provoca múltiples lecturas que dependen de la mirada de cada espectador.

El artista define el espacio Zona Baixa como un “espacio de tránsito”: “Me encanta, porque mientras estamos aquí conversando sobre la obra, transita gente [...] y me interesa mucho

1. <http://www.c2edumbt.org/colaboracion>.

porque mi obra no está en un museo o centro de arte [...] y mucha gente cuando pasa por aquí se la encuentra.”

Estas relaciones que realizan los estudiantes o que les ayudan en la construcción de su identidad personal y profesional se desarrollan en el marco de una metodología de trabajo. A modo de ejemplo mostramos esta metodología para que permita establecer criterios a tener en cuenta en el desarrollo de proyectos y propuestas que tengan fines similares.

¿Cuál es el devenir actual?

La preparación de Zona Baixa se inicia durante el mes de junio, cuando desde el Centro de Arte La Panera se presenta la programación del próximo curso en la Facultad de Ciencias de la Educación. En este momento nos reunimos profesionales del Centro de Arte y profesores de la Universidad y ante la programación establecida se buscan dos intervenciones en la Zona Baixa, una para cada cuatrimestre. Éstas tienen como función hacer de enlace con la programación establecida del Centro de Arte, con el objetivo de que haya tránsito y migraciones de alumnos y de conocimiento entre las dos entidades, entendiendo el arte contemporáneo como un recurso hacia la formación de futuros maestros. Estos enlaces (*links*) pueden surgir a partir de dos estrategias: o bien de la propia exposición, donde desde el mismo comisariado ya se contempla Zona Baixa y por tanto el comisario o artista ya lo tiene presente a la hora de presentar el proyecto, como fue el caso del Rogelio López Cuenca, o bien se escoge alguna pieza de la

Colección de Arte Contemporáneo del Ayuntamiento de Lleida, como es el caso de Paisajes Segregados, citado anteriormente, donde participaron tres artistas de la Colección.

En el curso 2012-2013 la programación del Centro de Arte La Panera se inicia con la exposición “A la derriba”, de Juan López. En esta muestra el artista modificó el espacio arquitectónico de La Panera a través del dibujo y del vídeo. Su obra a menudo se concibe a partir de la utilización de materiales efímeros, como la cinta adhesiva, los vinilos, los adhesivos, las fotocopias, los carteles publicitarios o el propio mobiliario urbano. “A la derriba” plantea una intervención a partir de la cual los muros del espacio expositivo se agrietaban para dar paso al espacio urbano que rodea el centro. Igualmente, el mobiliario urbano también se convierte en atrezzo para habitar de manera efímera el espacio, y así La Panera es engullida por la ciudad o bien es el Centro de Arte quien se abre a la ciudad. “A la derriba” trataba de reconocer el Centro de Arte a través del espacio urbano que le rodea. Así, el artista integraba todo aquello que configura y define los alrededores de La Panera, donde ha ideado un tránsito, un no-espacio donde el espectador podía repensar los edificios y los lugares que habitamos, y con los que interactuamos cada día. Por tanto, a partir de una reflexión constante sobre la ciudad y los espacios que la definen, Juan López insta al espectador a cuestionar la continuidad entre el espacio exterior y el territorio artístico. Y lleva a muchos estudiantes a reflexionar sobre lo que dejamos entrar y lo que dejamos ver

desde la escuela. Esta interacción que tiene el Centro de Arte con la ciudad es un reflejo de algunos de los proyectos como el de Zona Baixa, los cuales salen de las paredes del Centro de Arte y se crean a partir del trabajo en red entre diferentes entidades de la ciudad. Así, pues, concretamente con Zona Baixa y en este contexto expositivo, se propone al artista que también haga una intervención en la Zona Baixa. En este caso, el artista Juan López se pasa una semana en el espacio de la Facultad creando en directo su obra, *Superados de confianza*. Esta pieza es una instalación que, al igual que en La Panera, juega con la superposición de vinilos y la videoproyección modificada de una frase o eslogan comercial de una cadena de supermercados muy conocida por todos: “Supermercados de confianza”. *Superados de confianza* es la modificación que nos propone el artista, pretende modificar el significado y subvertir el mensaje publicitario de la multinacional. La proyección se convierte en una crítica directa a la forma de entender el consumo, y un breve inciso a la posibilidad de que la crisis económica actual puede estar modificando paradigmas. Durante aquellos cuatro días de montaje, los alumnos de diferentes grados, los cuales ya habían visitado la exposición de La Panera, pudieron observar como Juan López creaba en directo una de sus intervenciones.

Luego el día de la inauguración el mismo artista hizo una presentación de su historia de vida como artista y de su trabajo. Zona Baixa no queda sólo en una exposición o muestra expositiva en la Facultad de Ciencias de la

Educación, sino que se complementa con una charla donde el artista explica a través de su historia de vida sus proyectos o trabajos. Es en este momento en el que el artista se acerca al espectador haciendo lo que llamamos un *préstamo de conciencia*, el cual, partiendo de quién soy, qué hago, por qué lo hago y cómo lo hago, nos sirve para la formación de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación. Con Juan López, los estudiantes han aprendido a observar el entorno buscando mensajes. Hemos analizado que estos mensajes están formados por diferentes tipos de letras y, por tanto, en el segundo cuatrimestre Zona Baixa acoge la intervención de ilustrador y tipógrafo Alex Trochut; en este caso, la estrategia es utilizar uno de los artistas de la Colección. Trochut realiza propuestas híbridas entre la ilustración, la tipografía y el diseño apropiándose de la noción moderna del minimalismo y la invierte radicalmente. Su filosofía de trabajo es “más es más”, rica en ejecuciones elegantes de extraordinaria factura que transmiten satisfacción y la vez un cuidadoso y templado control. A Trochut le mueve el deseo de evolucionar constantemente, lo que se puede ver en el conjunto ecléctico de su obra. Al igual que en las otras muestras, ésta se inaugura con la presentación de su trabajo.

Unas semanas más tarde se complementa la formación con una nueva muestra del Centro de Documentación de La Panera “Tan lejos, tan cerca”, del grupo Unos Tipos Duros. Con ellos reflexionamos sobre la historia de la tipografía. La tipografía tiene

más de cinco siglos de antigüedad y, sin embargo, basta echar un ojo a nuestro alrededor para darnos cuenta de que forma una parte muy dinámica y actual de nuestra realidad. Los caracteres tipográficos han acompañado el desarrollo de la sociedad desde su aparición, a mediados del siglo xv, y sus formas han reflejado las variables sociales, artísticas y culturales de cada época. Pero, debido a la necesidad de poner en común unos dibujos básicos conocidos y comparados por todos a través del tiempo, cada desarrollo estilístico se ha basado en formas pretéritas, y ha formado una serie de “diseño acumulativo” en el que podemos ver reflejado el genio creador de los grandes diseñadores tipográficos, que dan sentido a un artefacto cultural de primer orden: las letras.

La propuesta de trabajo que se concreta con los estudiantes es que se fijen en el entorno tanto de los mensajes como de la tipografía; con esta propuesta, los estudiantes participan en *VadeLetres*, actividad 2.0 que ofrece La Panera a través de su página web, donde el objetivo es fotografiar y enviar los paisajes tipográficos que nos rodean en el día a día.

¿Qué diálogos y relaciones establecen los estudiantes, futuros maestros?

El espacio Zona Baixa y el trabajo que se realiza permite trabajos con otros espacios. Montserrat, estudiante futura maestra, dice: “Con todo lo que estamos haciendo sobre el trabajo tipográfico, me he dado cuenta de que cada maña-

na, cuando entro en la Facultad, veo la obra tipográfica de Guillem Viladot (*Poema concret*). Ésta está formada por cuatro piezas, donde hay una palabra masculina en cada pieza. Es una obra que me genera controversia, ya que únicamente representa el mundo a través de la masculinidad. Mi reacción a la obra ha sido una representación gráfica para favorecer la igualdad. Jugando con las letras del autor, he cambiado las palabras consiguiendo un significado más positivo.”

El juego que utiliza Juan López le permite a Jordi analizar mensajes del entorno y jugar con ellos:

Después de una experiencia reciente, he estado bastante por Barcelona y he visitado algunas veces el centro comercial Splau de Cornellà. Después de varios días entrando en el centro comercial y viendo la palabra BENVINGUTS [BIENVENIDOS] que nos muestra el panel de la entrada, empecé a jugar con la palabra en relación al momento que estamos viviendo en nuestra sociedad. La primera palabra es “BENUTS” [VENDIDOS], el modelo quiere que vayamos vendidos. El segundo término es “VINGUTS” [LLEGADOS], “recién llegados”. Durante muchos años hemos hablado de los flujos de inmigración y de la llegada de niños y niñas en la escuela como recién llegados. Ahora van apareciendo otras palabras como “MARXAR” [IRSE] y nuevos flujos de movimiento.

Adrià, en el contexto de prácticas, se fija en el alfabeto que hay en el aula. Unos niños terminan una tarea y les propone que dibujen el abecedario de la forma que más les guste.

Reflexionamos todos en el aula de la Facultad hacia esta propuesta y compartimos que los niños tienen las capacidades para hacerlo, pero los maestros no siempre permiten que puedan hacerlo. Hay que tener una mente que posibilite al otro procesos creativos y constructivos. Las producciones obtenidas son de lo que el niño sabe hacer solo, hay estímulos y trabajo de búsqueda y análisis de diferentes propuestas para que los niños y niñas puedan mejorar a partir de lo que ya saben hacer. Si nosotros como maestros no lo conocemos y no estamos abiertos a las posibilidades heterogéneas de los alfabetos, las escuelas tendrán alfabetos como los que mostramos, donde sólo se recoge tres tipografías: la letra de palo, la ligada y la de imprenta.

Todo el trabajo que hemos realizado lleva Neus a preguntarse: ¿cuáles son las tipografías que se trabajan en la escuela? ¿El tipo de letra que reproducimos es estándar? Y afirma: “La tipografía debería ser un aspecto mágico y divertido en los niños y niñas. Tipografía, mensaje e ilustración.” Y Sílvia y Sabina complementan esta postura dando énfasis al papel del maestro en relación a la tipografía que utilizamos. Y de los 200 estudiantes que hacen prácticas en las escuelas, sólo Sara ha encontrado en el aula de acogida de un colegio alfabetos de diferentes maneras.

Simultáneamente, ante esta programación en red que la Facultad de Ciencias de la Educación y el Centro de Arte La Panera ofrecen a la ciudad, recibimos la petición de la Biblioteca Pública de Lleida de que quiere ofre-

cer una muestra de tipografía con la intención de que se cree un recorrido temático por la ciudad, donde desde nuestro contexto alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Escuela Municipal de Bellas Artes de Lleida y de la Escuela de Arte Ondara de Tàrrrega se complementa la opción de conocer otros recursos de la ciudad para su formación. En esta ocasión, la muestra se ha denominado “La tipografía: tipus de grafià”, formada por varias publicaciones que muestran la evolución de la técnica de la tipografía. Diferentes estilos y tipos de letras responden a diferentes épocas y modas, y lo que creíamos una técnica deja de serlo para convertirse en arte.

¿Qué aporta Zona Baixa al Centro de Arte La Panera de Lleida?

Desde el Centro de Arte La Panera, son muchos los proyectos de educación formal y no formal que últimamente se realizan fuera de las propias paredes del Centro de Arte. El Centro de Arte La Panera siempre ha tenido como objetivo llegar a todos tipo de público; de hecho, como servicio público que somos, tenemos el deber de crear estrategias para acercar el arte contemporáneo a todo el mundo, y eso quiere decir inclusividad dentro de nuestra manera de entender los proyectos. En este sentido, si ha sido necesario salir de las propias paredes del Centro de Arte lo hemos hecho en muchos ámbitos diferentes, desde la programación de exposiciones hasta la creación de proyectos vinculados a los hospitales y a los servicios sociales del territorio. Ahora bien, en el

ámbito de la educación formal y, concretamente, en la formación inicial del profesorado, Zona Baixa es un proyecto que ya tiene un espacio consolidado en la programación del Centro de Arte. Esta actividad expositiva que hemos generado en estos últimos años la Universidad de Lleida y el Centro de Arte La Panera es una herramienta de conocimiento y para el conocimiento que complementa la formación académica de futuros maestros y la búsqueda y construcción de conocimiento del equipo docente y de los profesionales del Centro de Arte. Así, pues, es a través de diferentes prácticas e investigaciones que hemos evidenciado la importancia del arte contemporáneo como contexto alfabetizador para crear aprendizaje. Un aprendizaje que desde el carácter transversal del arte contemporáneo hace que confluyan diversas disciplinas del conocimiento y nos enseñen a desarrollar competencias humanistas y críticas con la realidad que nos rodea. Por tanto, el arte contemporáneo desde un recurso comunitario como el Centro de Arte La Panera permite reflexionar sobre la contemporaneidad y nos da la capacidad de ver la realidad desde otra perspectiva diferente, desde la cual se desarrollan las competencias para ser mejores profesionales. En definitiva, Zona Baixa complementa la formación académica de la UdL, realiza una proyección externa a la comunidad donde la UdL y el Centro de Arte La Panera trabajan en red para la ciudad y el territorio. En 2012 Zona Baixa se proyectó en toda España con la realización del 1º Congreso Híbrido entre Arte, Ciencias y Educación; en aquella

ocasión, el tema se centró en el arte contemporáneo como un recurso para la formación de Maestros. Este congreso se repite anualmente.

¿Qué aporta Zona Baixa a la Facultad de Ciencias de la Educación?

Principalmente nos aporta una forma de vida. Aprendemos, enseñamos y nos comunicamos con el territorio y con los recursos comunitarios, pero Zona Baixa nos permite la transformación del espacio como espacio para aprender. Estamos mostrando a los futuros maestros posibilidades de que las paredes y los espacios donde enseñen, aprendan y se comuniquen sean espacios vivos, que se transformen y que realicen tareas artísticas y de comisariado para potenciar la construcción conjunta de conocimiento.

Neus, estudiante futura maestra, se pregunta: “¿Es lo mismo que visite-mos el Centro de Arte La Panera que la Panera nos visite a nosotros? [...] Las paredes de nuestra Facultad [...] Zona Baixa [...] se trata de una realidad cambiante, donde no sólo podemos observar diversidad de códigos, sino también diversidad de mensajes y transformaciones de su significado como hace Juan Lopez en su intervención *Super(merc)ados de confianza*.” En el marco del proyecto de investigación Aprender, Enseñar y Comunicarse a Través del Arte, analizamos las historias de vida de los estudiantes, en concreto las comparativas que establecen entre arte y educación a partir de diferentes obras de arte contemporáneo con las que han interactuado a lo largo del curso. Durante todo el proceso de investigación, se han analizado un

total de 35 historias de vida, de las cuales 21 establecen relaciones con el arte.

En estas 21 historias de vida se establecen 127 comparativas con obras de arte. Hablamos de comparativa en la medida en que se establecen relaciones entre la experiencia que nos genera la obra de arte, la interpretación que hacemos, con otras experiencias de nuestra vida. Para hacer las comparativas con obras de arte, se han tomado como préstamos de conciencia 49 obras de arte diferentes, de las que las dos obras expuestas en Zona Baixa, *Familia plural vigilante* y *Lectura de Ibn Quzmán*, suponen el 20% de las comparativas analizadas. De esta manera, la investigación concluye que los préstamos de conciencia que nos proporciona el arte no sólo se deben al propio arte, sino que los préstamos de conciencia surgen de la interacción con el arte desde el grupo, con los compañeros, con los profesores y sobre todo con los artistas. Es decir, la experiencia con el arte no se genera de forma individual, sino colectiva, tal y como nos muestra el hecho de que la mayoría de comparativas emerjan de la interacción con obras de Zona Baixa, donde la historia de vida del artista también genera interacción.

Aunque las intervenciones en Zona Baixa son temporales, queda el rastro y cada proyecto expositivo se suma a nuestra formación como equipo docente, de manera que todos los artistas y todos los proyectos que se han desarrollado en Zona Baixa y el vínculo con las propuestas expositivas que se llevan al Centro de Arte La Panera for-

man parte de nuestras formas de vida. Zona Baixa se convierte también en un proyecto que nos ayuda a reconstruir nuestra docencia y a buscar nuevos espacios de aprendizaje para convertirnos en maestros contemporáneos (Jové, 2013).

Referencias bibliográficas

- AMORIM, A.; RYAN, C. (2005). “Deleuze, action research and Rhizomatic Growth”, *Educational Action Research*, 13 (4), 581-593. DOI:10.1080/09650790500200306.
- AADD (2010). *Veu entre línies*. Lleida: Centre d'Art La Panera / Ajuntament de Lleida.
- AADD (2011). *Carlos Garaicoa. Fin de Silencio*. Lleida: Centre d'Art La Panera / Ajuntament de Lleida.
- AADD (2011). *Exercicis de memòria*. Lleida: Centre d'Art La Panera / Ajuntament de Lleida.
- AADD (2012). *Juan López. A la derriba*. Lleida: Centre d'Art La Panera / Ajuntament de Lleida.
- AADD (2012). *Rogelio López Cuenca. El reparto*. Lleida: Centre d'Art La Panera / Ajuntament de Lleida.
- BETRIÁN, E. (2012). *Analysis of the educational change of Àlber Project in dynamic interaction with Educarte – Educa^{it} from a complex approach*.
- BETRIÁN, E.; Jové, G. *La inestabilidad docente y la homeostasis de la innovación educativa*. Estudios sobre educación. [En prensa.]
- BOLÍVAR, A. (1999). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1987). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. València: Pre-Textos.
- DEWEY, J. (1934). *Arte como experiencia*. Nova York: Minton Balch & Co.
- EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. (eds.) (2011). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Chichester: John Wiley and Sons.
- EISNER, E. (2004) *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Madrid: Paidós.
- ESCUDERO, J. M. (2011). "Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes", en : M. T. González (coord.): *Innovaciones en el gobierno y a gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis, 117-144.
- FARRERO, M. (2012). *ARTeria: la docencia como arte*. Treball Final de Màster no publicat.
- FERRÁNDEZ, A. (2000). "Las diferencias culturales, la alteridad y las estrategias metodológicas. La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la Universidad", en : *Actas XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Lleida: Universitat de Lleida.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- GAIRÍN, J. (2000). "Cambio de cultura y organizaciones que aprenden", *Educar*, 27, 31-85.
- GATHER-THURLER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- GREEN, J. (2008). *Creative learning*. Londres: Creative Partnerships, Arts Council England.
- HARGREAVES, A. (1998). *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F.; RIFÁ, M. (2011). "Para una génesis de la investigación autobiográfica y de su lugar en educación", en : Hernández, F.; Rifá, M. (eds.): *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- JOVÉ, G. (2011). "How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and action-researcher through reflection? A Learning walk from Lleida to Winchester and back again", *Educational Action Research*, 19 (3), 261-278.
- JOVÉ, G. (2013). *Projecte Zona Baixa i el paper de l'art Contemporani en la formació de mestres*. Notebook La Panera. Formato digital.
- JOVÉ, G.; AYUSO, H.; BETRIAN, E. (2012). "Proyecto Educ-arte - Educa(r)t : Espacio Híbrido", *Pulso, Revista de Educación*, 34.
- JOVÉ, G.; AYUSO, H.; SANJUAN, R.; VICENS, L.; CANO, S.; & ZAPATER, A. (2009). "EDUC...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos", en : HUERTA, R.; ROMÀ, R. (eds.): *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. València: Universidad de Valencia, 127-138.
- JOVÉ, J. (2009). "Art i qualitat de vida", *Arts: Revista del Cercle de Belles Arts de Lleida*, 30-31, 54-57.
- MORIN, E. (coord.) (2003). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- O'SULLIVAN, S. (2006). *Art Encounters Deleuze and Guattari Thought Beyond Representation*. Londres: Palgrave Macmillan.
- SCHECHTER, C. (2008). "Organizational Learning Mechanisms: The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement", *Educational Administration Quarterly*, 44 (2), 155-186.
- SHARPE, R.; GREEN, A. (1975). *Educational and Social Control. A Study in Progressive Primary Education*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Infancia i territorio. Una conversación artística a varias voces

Lidia Esteban, Olga Romera, Montserrat Navarro. Escuela El Martinet de Ripollet

El Martinet es una escuela pública de dos líneas que nació en el curso 2003-2004. Se construyó en dos fases y ocupa dos edificios. Tiene unos 480 alumnos entre 3 y 12 años y 33 maestros, aproximadamente. Nace bajo un fuerte concepto de comunidad y bienestar, situada en Ripollet, en el barrio de Can Mas, entre la carretera que une las poblaciones de Montcada y Ripollet y una zona industrial que limita con el río Ripoll.

Este barrio se desarrolló hacia los años cincuenta-sesenta fruto de la primera inmigración proveniente del sur de la Península. La composición actual se mueve en dos franjas: la que corresponde a la tercera edad (los vecinos de siempre y los que vinieron) y la de las familias recién llegadas de todo el mundo. Un tejido social débil y un barrio con muy pocos servicios y equipamientos que está continuamente en tránsito.

Un diálogo entendido como un proceso de investigación, de intercambio, de creación y de transformación. Una “conversación” fluida que habla en dos direcciones. La escuela se proyecta hacia el exterior y el entorno enriquece nuestra comunidad, la escuela. Dos “entes” que se necesitan mutuamente, que se comprenden a sí mismos pero también uno al otro, se dan sentido y crean vínculos borrando límites y fronteras. Es una presencia en el entorno fruto de la recogida y posterior retorno de la información que ofrece el entorno, transformada

en vivencia, en experiencia. Donde este retorno adopta una fuerza espectacular en cuanto vincula a los niños a su territorio y a la vez ayuda al territorio a repensarse lo que será su vida en común. Un diálogo que nos permite ser parte activa de su vida social, un diálogo entre la cultura del territorio y la cultura que emerge de las voces de la propia escuela. Unas voces y sus ecos que inundan las calles y que pueden resituarse de nuevo en las escuelas como centros de activación ciudadana intensa. Un compromiso y una coherencia que van más allá de lo que a menudo se entiende por pedagogía y por escuela, pero que se sitúa en el marco de una formación más solidaria. Secuencias que posibilitan la transformación, unos cambios de la mano de los niños. Niños y niñas de edades diferentes que generosamente son capaces y valientes para generar vías de transformación social y ciudadana que nos perfilan este futuro lleno de posibles.

Los proyectos de escuela se definen por las acciones, inquietudes y voluntades de las personas cuando nos preguntamos, cuando buscamos los porqués más trascendentes sobre la propia existencia, nuestro contexto, las conductas de la especie o los engranajes que mueven lo que llamamos mundo. Conjuntamente dejan su huella a través de sus intervenciones y representaciones: una incidencia que poco a poco penetra en el tejido, en la textura del barrio, del entorno.

Son experiencias que van más allá de las percepciones primarias que ponemos en juego cuando nos acercamos a una formación, a un objeto, a una estructura... porque invitan a iniciar procesos de investigación, de debate, de inmersión en el mundo de las ideas que, compartiéndolas y contrastándolas con el grupo, se convertirán conocimiento, en cultura.

Podemos pensar que hay cien imágenes diferentes del niño, quizá nos podríamos atrever a pensar que encontraríamos tantas como adultos hay en la tierra. Cada uno de nosotros ha construido una imagen a partir de las vivencias de cuando era un niño, de las experiencias en el proyecto de vida personal, del contexto social y político y también de la vinculación a nuestra propia cultura. De esta premisa puede derivar que el hombre a partir de estos referentes elabora teorías. Todos tenemos “una teoría” a la que nos apeamos porque nos permite justificar nuestra práctica, nuestras relaciones con los niños. Seguramente reconocer esta teoría nos hace asumir una responsabilidad que debemos aceptar. Podemos preguntarnos si en nuestra manera de pensar y actuar hay una coherencia y también si en un mundo cambiante la fragilidad y la caducidad de ésta son cualidades implícitas e irrevocables. Sin embargo, las propias vivencias de la infancia ligadas a las emociones y al contexto más cercano siempre permanecerán en nuestro interior y serán una pauta en nuestras

interacciones con los niños de hoy, pero a la vez pueden ser un punto de partida para redefinir una nueva imagen entendida desde la complejidad de los cambios.

Nosotros reivindicamos una imagen natural y sana de la niñez, la que a través de fotografías de tiempos pasados y también de ahora nos muestran las acciones de los niños y niñas más espontáneas, más sugerentes, más intensas. Imágenes de una niñez que ha existido siempre y que no desaparecerá porque vive ajena a las leyes y es intrínseca a la condición de niño. Un segmento de la sociedad que tiene voz y cultura propia y, por tanto, identidad. Los educadores tenemos la oportunidad de acompañarlos, de compartir algunos itinerarios y al mismo tiempo tenemos el deber de confiar en ellos, de dar todo el tiempo que sea necesario para hacer, ser y comprender el mundo.

Cultura es un término en el que, para definirlo, deberíamos abarcar todos los ámbitos ligados a la vida porque, de hecho, podríamos convenir que la cultura son formas de producción humanas. Sería interesante pensar en forma de imagen y quizás nos vendría a la cabeza un espacio abierto, un gran mercado lleno de ideas, de materias donde es posible el intercambio, la experiencia, la construcción y la transformación.

Cada comunidad, cada colectivo, se define y se expresa por múltiples y variados lenguajes que le son propios o que adopta para manifestar su ideología, sus praxis y las formas de relación con el mundo. La cultura también es el legado que cada generación recibe

de un tiempo pasado y que le otorga un lugar en la historia, una cultura que ha sido creada y que con el paso del tiempo puede ser recreada a la vez que reconocida para no desaparecer. O bien todo lo contrario: manifestaciones que no han despertado el interés y que, por tanto, no tendrán permanencia en el futuro.

A lo largo de los años, a menudo por motivos de estudio, de evolución y de relación con el contexto, se han catalogado las producciones. Expertos y marchantes de arte han establecido criterios para las obras, los artistas y los tiempos. De manera simultánea, han convivido con movimientos más atrevidos, menos ortodoxos, que han reivindicado nuevas formas de expresión. Deberíamos contemplar la confluencia entre lo que se puede considerar alta cultura y la cultura popular, la cultura propia del país y la cultura procedente de otros lugares. Podríamos estar de acuerdo en definir una cultura sin exclusiones desde el punto de vista del enriquecimiento de la sociedad actual, el acceso a nuevas formas de comunicación y relación con el entorno. Dicho esto, podríamos centrar la mirada en lo que llamamos *cultura contemporánea*. Una cultura que vive en el presente y que, en palabras de Eulalia Bosch, cuando habla de arte, se mantiene en un presente continuo que se renueva con la mirada de los diferentes coetáneos, consumidores, espectadores, porque suscita interés, provocación y da a menudo la posibilidad de completarla. La cultura contemporánea entendida también desde las artes y los diferentes lenguajes, actos creativos más allá de la palabra escrita,

hablada, metáforas que representan escenas del mundo real y simbólico.

La escuela, dentro de su proyecto, tiene un planteamiento cultural y pedagógico que tiene que ver también con el concepto de niño y de aprendizaje. Entendemos que son experiencias que desarrollan procesos de creatividad y de libertad, son multiplicidad de lenguajes que pueden dar respuestas a muchos de los interrogantes que el niño genera. Las artes como forma de conocimiento crean admiración, interés, curiosidad, implicación, actitudes que se transforman en conocimiento e interrogación.

Al mismo tiempo, tal y como dice Eisner, es la posibilidad de descubrir que hay más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema. Precisamente por ser situaciones no creadas didácticamente, pueden despertar intereses y curiosidades más reales y es en estas situaciones donde se instalan las preguntas que tienen que ver con la verdad. El acercamiento de los niños a las manifestaciones culturales se realiza a través de acciones desacomplejadas, sin tópicos, acciones constructivas y socioconstructivas que alimentan y conforman su pensamiento. Aproximaciones naturales que permiten relacionar las partes con el todo, descubrir los detalles, lo que está escondido, incluso lo no intencionado, lo inédito como incertidumbre y la nueva mirada a lo ya vivido, ya conocido. La formación artística produce una mayor libertad de pensamiento y variedad de estilos, de enfoque, las obras de arte como una manera de provocar una cultura visual o artística que

pueda ser un alimento más para el desarrollo del imaginario personal de los niños.

Salir a visitar exposiciones y expresiones contemporáneas no deja de ser a la postre una manera de mirar el mundo, a través de la escultura, la imagen, la poesía, la pintura, la danza o del teatro, así como de otras manifestaciones urbanas que configuran el tejido y la vida social del momento. Descubrir productos y expresiones culturales y artísticas que aparentemente durante años han sido reservadas a los adultos no deja de ser una forma de participación ciudadana más, que acentúa una mirada y un compromiso más amplio y más exigente.

Correspondencias (Eric-Kiarostami). Caminando detrás de la sorpresa

La visita al Centre de Cultura Contemporània de Barcelona sorprendió a niños, niñas y adultos que los acompañábamos.

Desde entonces, recordamos de una manera especial la forma como los niños nos conducen por los espacios del CCCB. Los espacios y las penumbras del sitio planteaban un gran misterio, que los niños nos invitaban a descubrir con una determinada cadencia, así que nos dejamos llevar por su curiosidad.

El museo se convirtió en un territorio configurado con diferentes pequeños espacios en los que era posible reinventar la realidad sin dejar de emocionarnos y descubrir que pintar es también una forma de conocimiento.

La relación entre las imágenes y las sombras, un gesto que acompaña a la

imagen y no es la imagen misma. Creación de una nueva imagen fotográfica: la fotografía de Kiarostami y la sombra de la mano de estas niñas.

La relación de los niños con los árboles es popular dentro de un imaginario propio de la infancia: hay personajes de cuentos populares que se pierden en el bosque, los niños viven en cabañas en los árboles como señal de libertad e independencia respecto al mundo de los adultos, también como lugar secreto y de encuentro, trepan a los árboles como señal de crecimiento y de verticalidad y, por tanto, de la conquista de la altura como indicador de autonomía y de creatividad.

El Martinet quiere participar del diálogo cultural actual estableciendo vínculos con formas de expresión y comunicación que, huyendo de tópicos y estereotipos, apuesta por proyectos dinámicos y en construcción donde también los niños son invitados.

Los caminos son una imagen metafórica muy utilizada como imagen de vida, de destino, como imagen de construcción y de crecimiento, como trama de la vida. La acción de atravesar el espacio nace de la necesidad humana de moverse con el fin de encontrar alimentos e informaciones indispensables para la propia supervivencia. El recorrido se transformó en la primera acción estética que penetró en el territorio del caos construyendo un orden nuevo.

En el acto de caminar se han desarrollado las relaciones más importantes entre el hombre y el territorio. El camino aparece, pues, como la constatación de la presencia del hombre en el mundo.

Actualmente, podemos construir una historia de caminar como forma de intervención urbana. El caminar como una manera también especial de mirar y construir el paisaje. Paisajes que se convierten en una enorme tela blanca sobre la que se dibuja mientras se camina.

Caminos

Los siete caminos con los que hemos convivido en los últimos días de la escuela han modificado nuestra forma de caminar, nuevos órdenes se han establecido en nuestros trayectos y algunos se han convertido en caminos más lentos, sinuosos, que nos acompañaban, si no en todo el trayecto, en algún tramo de éste. Una convivencia estrenada entre un tráfico habitual que describe las propias dinámicas de El Martinet con nuevos caminos propuestos que invitaban a recorrer sus tramos. Cada uno de los nuevos caminos recoge los pensamientos, las ideas y las fantasías de un grupo de niños y niñas pensando sobre el camino y la experiencia de caminar.

El camino del agua, el camino de los peces, el camino de hacerse mayor, el camino del cielo, el camino de los detectives, el camino de los glotones y el camino más dulce... imágenes o juegos vividos alrededor de los caminos. Una conquista natural en nuestra especie, donde a través de nuestra independencia buscamos sentido a lo que asumimos o construimos al caminar. Un camino nunca solitario, que camina junto a otros caminos paralelos que, de repente, confluyen juntos en alguna intersección. Sin embargo, nuestro caminar tiene siempre compa-

ña, la de aquellos que antes que nosotros ya han trazado caminos. De estas presencias se desprenden los rastros que dejamos al andar. Nuestras decisiones, nuestras huellas esculpen, dibujan, recortan, viven y recorren la tierra a través del pensamiento humano en un tiempo infinito.

Caminos nos reunió a todos, pequeños y mayores, en el marco de una nueva acción conjunta que hizo realidad el estreno de un nuevo espacio. Los exteriores de la escuela, territorios vírgenes por explorar, descubrieron a partir de la construcción conjunta de caminos por donde era posible transitar y de repente encontrarse con alguien. Un territorio para explorar que apenas se estrena pensando en las acciones de las personas. Acciones que llenarán de significados, juegos y secretos cada uno de sus rincones. Recorridos de una geografía que confía firmemente en las acciones humanas. Recuperar el caminar desde la acción comunitaria representa la esperanza de las ciudades, de los barrios, de las escuelas, a la vez que un nuevo tiempo común para las personas.

La propuesta de una exposición sobre Joan Brossa en el Centre Cultural de Ripollet y la invitación a participar en la Marató de Poesía en los parques públicos fueron el pretexto ideal para bucear y impregnarnos de la obra del poeta, el arte y la cultura de nuestro tiempo.

De este largo e intenso proceso nació lo más importante: la mirada del niño, su interpretación, la simbología y las representaciones de sus propias ideas en forma de escenificaciones en el parque y de instalaciones llenas de

sensibilidad y belleza como “En verso. Escenificaciones brossianas”, en el instituto del barrio de Can Mas; “Habituar entre sillas, letras y sombreros de copa”, en el vestíbulo del Centre Cultural, y “Alfabeto vivo”, en la fachada de nuestra escuela.

Un acercamiento a la cultura con mayúsculas y una visualización pública de la cultura de los niños, una convivencia de ambas en equilibrio y equidad. Una participación que llegó lejos y que quiso terminar en el exterior, en las calles del barrio de la escuela regalando poesía y también magia, la que habían hecho todos los niños y niñas con gran esfuerzo e ilusión.

Cruces. Rutas de tránsito

Investigación intensa sobre las texturas del barrio. Una lectura de la textura urbana del barrio con ojos de niños, no desde la mirada sino desde el tacto. La investigación con los niños de la escuela partió del exterior, de paseo por las calles del barrio cercanas a la escuela con muy pocos niños (3-4 niños) y un adulto que registraba la vivencia con anotaciones y fotografías. El interés de estos paseos estuvo en las pausas, donde se paraban los niños, a quienes reclamaban su atención elementos diversos: frialdades provocadas por los mármoles, rugosidades sentidas en el cemento, límites marcados por discontinuidades, marcas provocadas por el hombre...

Dentro de la escuela, la búsqueda hacia las texturas y el tacto entendiéndose desde una dimensión corpórea muy global provocó transformaciones del espacio y nuevos paisajes. Paisajes, en este caso, efímeros, que acogían la

vivencia de los niños hacia los materiales. Materiales alejados de muchas texturas urbanas, en muchos casos que provocaban experiencias diversas y, de nuevo, estas vivencias desde el tacto se convertían en un juego donde el cuerpo y su acción tenían gran presencia, provocando a su vez nuevas sensaciones y palabras para decir de ellas, para contarlas.

De todas las experiencias se configuraron siete proyectos, que pretendían convertirse en ese regreso al barrio en forma de narración, de instalaciones que transformaran el lugar de origen, el lugar o el elemento del que procedía la textura.

“Cruces. Rutas de tránsito” daba nombre al Día Especial, la celebración en la que toda la comunidad local estaba invitada (niños, familias, vecinos...), recordando una idea interesante en el arte, en cuanto a expresión topográfica de tránsito entre espacios, lugares y formas en permanente movimiento, describiendo ese día las rutas, los encuentros... y el andar de aquello que nos movía.

La celebración en forma de itinerario de arte urbano permitía un paseo de orden libre que descubría las siete instalaciones artísticas, así como una documentación que explicaba el proceso seguido en cada proyecto para identificar cómo la textura se había convertido en instalación.

Retratos de barrio

Este proyecto, llevado a cabo de manera paralela y simultánea con el anterior, se inició desde una búsqueda hacia las texturas sociales del barrio, un proceso que requería conocer quién

vive en el barrio y conocer sus historias. Un grupo de niños, de seis años, preparó preguntas para hacer a las personas del barrio para conocer parte de sus vidas, así como parte de sus orígenes, pensamientos, proyectos, deseos... Requirió ponerse en contacto con personas del barrio que vivían allí desde hacía tiempo y que conocían a otras personas que, al igual que ellos, habían pasado su infancia en aquellas calles. Personas que sabían de su transformación y que habían envejecido unos al lado de otros, siendo vecinos unos de otros.

Una persona mayor del barrio acompañaba a grupos de tres niños y una maestra a casa de otros vecinos, generando durante días movimientos en su cotidianidad. La gente mayor se preparaba la entrevista, buscaba objetos, ordenaba la casa, les ofrecía merienda, y se producían momentos de una fuerte emotividad.

Otras entrevistas llevaban a conocer pisos más estrechos donde vivían personas recién llegadas al barrio, anhelando nuevas posibilidades, nuevas oportunidades. Al fin y al cabo, personas de diferentes edades, orígenes, culturas, situaciones personales, descubriendo el tejido ciudadano de Can Mas.

Se trataba de un proyecto que finalmente derivó en un trabajo de fotoperiodismo y que fue traducido en una exposición que se inauguró en la sala de exposiciones de la escuela. Un fuerte agradecimiento y reconocimiento de unos hacia otros reinaba en el ambiente el día de la inauguración de la exposición y permitió que diferentes personas del barrio se sintie-

sen parte de un proyecto común que los aglutinaba en un mismo tiempo y espacio.

Resonancias. El paisaje sonoro de Can Mas

Este proyecto surge también desde dentro de la escuela, desde el deseo de crear nuevas acciones y nuevos diálogos con el barrio y sus gentes.

¿Qué ruidos regulan la vida del barrio? ¿Qué sonoridades marcan o describen sus temporalidades? Sus silencios, sus tránsitos... su vida. Se implicaba, pues, a una escuela atenta y en el lugar de las acciones de las personas y de las calles.

Cada grupo de investigación se centró en una temática o eje sonoro y se recogieron todas las grabaciones obtenidas. Desde este material se ideó la creación de una instalación-juego donde la acción de las personas fuera a la vez creadora de nuevas sonoridades y, por tanto, hacerla consciente y visible. La vida en el barrio a través del caminar de las personas, los talleres y fábricas que se describen con los sonidos metálicos y estridentes, las voces de las personas, los pájaros, los silencios de algunas calles, los tránsitos de objetos y vehículos con ruedas, los sonidos del agua de las fuentes, el vidrio al caer en los contenedores... Se invitaba, pues, a toda la comunidad local a participar.

Introducción a estos proyectos

Hasta ahora hemos sido testigos de unos proyectos, de unas investigaciones que se prolongaban durante un tiempo con diálogos que culminaban en un Día Especial. Estos fueron nues-

tros inicios y también una primera etapa donde la escuela se completó.

Desde hace dos cursos, en un segundo ciclo, la orientación de estas experiencias, sin cambiar de contexto ni de territorio, ha hecho posible puestas en escena mucho más espontáneas focalizando una temática o dimensionando un aspecto concreto para potenciar las vivencias intergeneracionales en la calle.

Saliendonos de la raya

Hasta que el niño no se da cuenta del efecto que sus dibujos tienen sobre los adultos, dibuja por placer; crea sobre el papel, con modalidades muy parecidas a las del juego, verdaderos mundos a su medida.

Dibujar en libertad equivale a poder ser y hacer desde lo que uno se hace, desde la legitimidad de que lo suyo es válido y respetado sin necesidad de ser juzgado. (Arno Stern)

Si la vida de la escuela es rica, llena de matices, texturas y colores, también habrá que pensar en dibujos cálidos o fríos, según la temporada; densos o fluidos, según sus ritmos; rápidos o lentos, según sus tiempos; transparentes u opacos, según su luz... Y es que dibujar no sólo tiene que ver con la instrucción "coge papel y lápiz", como nos decían antes en la escuela, sino que, si entendemos el mundo desde la plurisensorialidad, entonces el dibujo requerirá utensilios y materiales que permitirán que el niño recree cada matiz. Sin matices la hoja siempre es blanca. (Meritxell Bonàs)

Aquel domingo del mes de mayo, 13 instalaciones situadas en las calles de Can Mas invitaban a realizar varios di-

bujos, proponían dibujar personas, coches, círculos, casas, así como dibujar desde el vacío; sin embargo, también no olvidar salirse de la raya... aprovechando para decir públicamente, desde el dibujo, lo que creemos que debería ser, sencillamente porque ya es.

El arte oculto de Can Mas

Fue un proyecto que cerraba el ciclo que los alumnos de la primera promoción de la escuela empezaron con los retratos de barrio cuando tenían 6 años. De nuevo, una investigación sobre las habilidades, aptitudes, hobbies, de aquellos y otros vecinos que un buen día conocieron a través de las entrevistas y visitas a las casas vecinales.

Otro acto de reconocimiento hacia unas personas anónimas que con timidez y a la vez con generosidad abrían de nuevo sus hogares a unos niños curiosos que descubrían un grupo de jóvenes músicos en su local de ensayo, una abuela que hacía patchwork, un señor que hacía miniaturas, una madre magrebí que hacía vestidos, etc. Una oportunidad que estos niños de doce años volvieron a identificar y aprovechar para abrir puertas, reconocer y cambiar una imagen de barrio y de sus habitantes. Sorprender y ser sorprendidos por actos insólitos, inesperados, que una vez sentidos provocaron mucha satisfacción a todos.

De esta experiencia que nos llevó a un nuevo Día Especial, emergió una nueva exposición en la Sala Permanent de El Martinet, un espacio que da la bienvenida a todo el que atraviesa la puerta de la escuela, a todos aquellos que quieren disfrutar de un

centro que se abre al barrio y al pueblo con la expectativa de convocar nuevos lenguajes y de generar cultura.

En construcción

Hay un día en que el niño pequeño pone una pieza sobre la otra buscando un punto de equilibrio y desde aquí se inicia un largo recorrido que meses y años después lo lleva a buscar nuevas formas desde lo que construye. También nuevos equilibrios y nuevos proyectos que poco a poco van dando forma no sólo a lo que el azar inicial le ofrece, sino también a lo que se imagina. Empezamos construyendo a menudo sin pensar que queremos construir, sencillamente guiándonos por el reto de que la construcción crezca; de hecho, es un poco como crecemos, siguiendo intuitivamente lo que creemos necesitar. Es por eso que cuando somos niños no nos cuesta empezar; ante un montón de piezas, tranquilamente comenzamos, quizás porque esta dimensión intuitiva del crecer está en la infancia mucho más cercana y viva.

Y así, haciendo y deshaciendo, nos hacemos mayores y continuamos construyendo con las manos, con la cabeza y a menudo también con el corazón.

Laboratorio del Paisaje 2011-2013. Un espacio de creación abierta

Lidia Porcar. Artista Visual y profesora de la Escuela de Arte y Diseño, Reus

Participan: Chelo Abellan, Adelaida Amigó, July Bernabeu, Carme Boleda, Carlos Carriello, Pilar Correig, Ester Egea, Lluís Font, Montse Funtanet, Fina Grau, Félix Juvé, Angelika Kientzler, Júlia Llamas, Imma Martínez, Josep M. Mas, M. Carmen Molina, Lluís Montalà, Maite Ordérix, Merche Pereira, Paquita Roca, Cònsol Roig, Assumpta Roig, Paquita Sánchez, Laia Soberana, Manoli Valcárcel, Àngels Vallverdú y Blanca Ventura.

Coordinan: Joan Rom y Lidia Porcar.

El proyecto “Laboratorio del paisaje”, que ha nacido en el contexto de las clases del Monográfico de Pintura de la Escuela de Arte y Diseño de Reus, pretende, además de su función básica, que es la práctica de la pintura, desarrollar un espacio de conexión horizontal entre el profesor y los alumnos. En este caso, se trata de creadores con una extensa trayectoria y, a pesar de que ésta no sea profesional, no se pueden definir como “amateurs”, por lo menos sin hacer una profunda revisión de lo que significa ser un artista profesional hoy. La labor que desarrollan estos creadores ha llevado a algunos de ellos a plantearse diferentes investigaciones sobre su trabajo, su sensibilidad y la capacidad de sintetizar en la pintura aquello que ven en la realidad que les rodea y aquello que saben de su entorno cultural.

La mayoría de los participantes del “Laboratorio” ha sobrepasado los sesenta años, lo que nos sitúa en un espacio opuesto al del arte emergente, ya que no somos una apuesta de futuro ni para el mercado del arte ni por el concepto de innovación tan apreciado en el arte contemporáneo. Esta premisa nos sitúa en una especie de “nolugar” o “nuevo lugar” dentro del arte actual, bastante interesante respecto a las nuevas prácticas artísticas, que buscan nuevas maneras de situar y

reformular la figura del artista en la sociedad, al mismo tiempo que plantea un espacio de libertad para desarrollar propuestas y debates sobre el arte y la decisión de ser artista.

El “Laboratorio del paisaje” es al mismo tiempo un taller de arte de la Escuela de Arte y Diseño de Reus y un laboratorio de experimentación para profesores y alumnos a través de una propuesta que se desarrolla en el tiempo que marca el curso escolar, pero con un currículum libre que sucede en el tiempo real del aprendizaje del grupo sin obviar la individualidad de cada uno de los participantes, y donde se evidencia la capacidad de aprendizaje en cualquier edad del período de la vida de las personas.

El contexto

La Escuela de Arte y Diseño de Reus ofrece actualmente ciclos formativos de grado superior de formación profesional de Proyectos y Dirección de Obras de Decoración (PIDOD) y Arquitectura Efímera (AE), y a su vez una formación no curricular centrada en diferentes monográficos relacionados con el arte y el diseño; nuestro proyecto se desarrolla en la oferta de formación de estos monográficos.

La estructura no curricular de las clases nos permite vivir una experiencia creativa marcada por las necesidades

del grupo. Durante estos dos años no nos hemos centrado en las habilidades técnicas propias de la práctica pictórica, entendiendo el arte como una disciplina que se hace preguntas sobre el entorno cultural y social en general y entendiendo la historia del arte no como una referencia de estilos, sino como un espacio con diferentes maneras de crear, donde también podemos encontrar las claves para desarrollar nuestra autoexpresión.

La mayoría de los participantes son creadores que durante años han utilizado como medio de expresión la pintura, sin dejar contaminarse por otras manifestaciones artísticas (al menos, de manera consciente). A pesar de haber experimentado la creación en otros terrenos como la música, la danza o la pedagogía, no habían difuminado las fronteras entre los diversos medios de expresión artística, lo que dificulta la comprensión del extenso y complejo mundo de las prácticas artísticas contemporáneas.

Por otra parte, la fascinación del grupo por las técnicas propias del oficio de pintor ha abierto un debate constante (no siempre resuelto) sobre las necesidades técnicas para llevar a buen término la expresión de una idea y trabajamos todo el hecho procesual: no “¿cómo se hace?” sino, “¿cómo lo hacemos?”.

El consenso y la libertad es la base de nuestra propuesta pedagógica y nos sitúa en un espacio temporal adecuado a las necesidades del grupo, entendiendo que con la información no es suficiente para lograr un desarrollo creativo y de conocimiento interiorizado y así el transcurso del tiempo del aprendizaje se sitúa al margen del curso escolar, ya que los participantes del "Laboratorio" vuelven cada nuevo curso, porque no se trata de lograr un título académico, sino de vivir una experiencia creativa, a la vez que intentamos no imponer los valores estéticos o conceptuales insertados en las tendencias artísticas del momento, ya que el objetivo es comprender los valores del arte contemporáneo y lo que significa ser un artista hoy. A pesar de ello, trabajamos contra los prejuicios que a menudo nos encontramos al enfrentarnos con algunas de las propuestas artísticas de la actualidad, y lo hacemos desde la vertiente más dulce y efectiva, que es la práctica artística.

El "Laboratorio del paisaje" es también un espacio de socialización, donde personas con una larga trayectoria de vida comparten su afición por el arte y la inquietud por la creación, que les ha situado en un nuevo espacio vivencial de crecimiento personal.

Proceso, experimentación y autoexpresión

¿Cómo lo hacemos?

Amar el proceso es amar la obra. La obra es el espacio donde se desarrolla el tiempo creativo. La observación se transforma en crea-

ción. El dibujo es una herramienta de percepción y observación. Salirse de la norma. La cuestión de la producción de objetos sensibles.

El taller se centra básicamente en diferentes investigaciones sobre el paisaje del Camp de Tarragona, ya que la mayoría de los creadores del "Laboratorio" han desarrollado su trabajo artístico a través de la pintura paisajista. Sin embargo, a lo largo de los dos años de vida del proyecto, hemos ido variando los contenidos, a medida que añadíamos una cierta complejidad conceptual al hecho de pintar, anulando las normas y sistemas de representación pictóricos tradicionales a los que estaban acostumbrados. Entre todos hemos ampliado los márgenes de libertad de autoexpresión.

Al introducir la idea de proceso, se ha enriquecido el concepto de arte y creatividad y hemos aceptado que la investigación también forma parte de la obra, e incluso puede haber investigación sin obra. El desarrollo de estos y otros conceptos lo realizamos a través de experiencias lúdicas como son las salidas a los alrededores de la escuela recolectando todo tipo de materiales naturales y residuos industriales que nos encontramos en los campos de almendros y el paseo de la Boca de la Mina. Su finalidad es la observación del entorno natural y reflexionar sobre lo que quiere decir hoy "un paisaje humanizado", en un momento en el que la presión urbanística ha creado espacios residuales entre los cultivos y los desechos urbanos. De alguna manera, tratamos de acercarnos a la idea de naturaleza y paisaje de una manera más real, huyendo de ciertos

bucolicismos que impregnan la pintura de paisaje.

La realización de construcciones efímeras con varios materiales encontrados nos permite reflexionar sobre el sentido de la producción artística y la belleza de los materiales más humildes, y estamos trabajando otras posibilidades para acercarnos al entorno natural más cercano, es decir, lo que encontramos en las cercanías de la escuela y en otros lugares más alejados donde el paisaje es mucho más salvaje, a través de salidas y excursiones por el Camp de Tarragona y las Terres de l'Ebre. El objetivo de estos desplazamientos es observar más que producir una obra concreta e interiorizar de manera sensitiva los materiales que conforman el paisaje, su descomposición y transformación en otros materiales y la complejidad de todo ello, para huir del escenario sintético que a menudo nos presenta la publicidad, que adopta la forma de un escenario ideal y reducido que tiene más que ver con el confort y con una especie de ordenación del deseo colectivo de un universo permanente, y que nos ha acostumbrado a eliminar elementos de nuestra percepción.

Es difícil abordar toda esta temática sólo desde el ámbito pictórico, ya que la representación del mundo que realiza la pintura es una imagen fija que no transcurre en el tiempo y es muy fácil también construir escenarios idealizados que responden a un tipo de belleza normalizada. La manera de hacer frente a este hándicap es abriendo las posibilidades creativas y las herramientas de expresión artística, y desde el comienzo del proyecto

hemos sugerido otras posibilidades de autoexpresión que no pasan esencialmente por la práctica pictórica, pero esta es una decisión íntima y personal que preferimos que se desarrolle en el tiempo real de los procesos creativos del taller.

Dentro del ámbito de los procedimientos pictóricos, el dibujo es una herramienta que nos ayuda a percibir la naturaleza de las cosas, si nos olvidamos de las normas compositivas que se han desarrollado en la tradición artística occidental y nos acercamos al hecho de dibujar a través de la observación directa. Huimos de las representaciones del paisaje tipo “plan general” y nos centramos en los fragmentos que nos interesan. De esta manera desarrollamos nuestras propias técnicas conceptuales de representación de lo que vemos y lo que elegimos para mostrar a los demás.

La mayoría de los participantes del “Laboratorio” entiende la práctica artística como un medio de autoexpresión, con sus herramientas adecuadas; en este caso, la aplicación de los colores, la realización de texturas, la composición y la traza en la aplicación de todo. Diríamos, citando a Marshall McLuhan, que “el medio es el mensaje”, y cuando nos acercamos a otros medios como pueden ser el vídeo, también se perciben como un espacio de técnicas tecnológicas y lenguajes específicos, difíciles de dominar, y no como espacios de experimentación para narrar nuestras percepciones del mundo.

Si entendemos el arte como una manifestación humana que llega a la parte más íntima de las personas,

que propone interpretaciones libres e intensas sobre la belleza del mundo y crea espacios de reflexión crítica sobre la sociedad y los deseos de las personas, al tiempo que construye redes de comunicación y crecimiento personal, es posible que, generalmente, los estudios artísticos estén demasiado condicionados por el aprendizaje de las técnicas adecuadas, que están más cerca de la producción de objetos sensibles que de una auténtica exploración sobre lo que significa ser artista y sus consecuencias.

Los textos, las ideas y los conceptos del “Laboratorio del paisaje”

Cartografías interiores.

El espacio compartido.

Las salidas y las visitas a espacios de exhibición artística.

El espacio expositivo de Internet.

No todos los participantes están interesados en trabajar a partir del paisaje y la observación del espacio de la naturaleza, hay quienes están en el taller para entender el complejo mundo de la cultura contemporánea, sus tendencias actuales y ampliar sus conocimientos sobre el arte y el mundo cultural en general. Les gusta jugar y experimentar con todo tipo de materiales y algunos de ellos están abiertos a propuestas al margen de la experiencia pictórica, otros prefieren llevar un camino individual con proyectos personales estrictamente objetuales. Son los proyectos que hemos denominado *cartografías interiores* y que se basan en la creación de espacios poéticos abstractos a través de los materiales utilizados. Estos creadores experimentan e investigan las cualidades de

papeles, tejidos y objetos encontrados para comunicar su sensibilidad y su sentido de la belleza. Al trabajar en un espacio compartido, sus investigaciones sirven a todos y amplían el marco de conocimiento sobre la experimentación y el proceso en la realización de las obras. Todo nuestro trabajo se basa en la idea de sedimentar el conocimiento a través del tiempo que sea necesario a cada uno.

No realizamos clases teóricas sobre la historia del arte, sino que trabajamos conceptos que han empleado pensadores y artistas a lo largo del tiempo, que adaptamos a los trabajos que estamos realizando en cada momento. Nos parece que es una manera que afianza más el conocimiento que la información que se puede recibir en una clase magistral de cualquier temática artística o cultural. Lo hacemos cada día, antes de comenzar el taller, y abrimos un debate de reflexión sobre nuestra obra y la de otros, al tiempo que introducimos algunas ideas del pensamiento contemporáneo sobre el arte y la cultura. Elegimos algunos textos poéticos, para observar cómo el lenguaje poético crea abstracciones a través de la observación y la contemplación exterior e interior del mundo. Algunos de los creadores del taller utilizan estos textos como inspiración para su trabajo, y de esta manera vamos trabajando el concepto necesario para cada trabajo que emprendemos. Ya hemos comentado antes la importancia de las salidas al entorno natural, pero también realizamos otras exposiciones, que intentamos que sean de arte contemporáneo y de los diferentes medios con los que se expresan

los artistas de hoy. Nos movemos en libertad en los espacios expositivos, sin marcar itinerarios preconcebidos; luego los mismos alumnos preparan clases donde comentan su experiencia y lo que les causa más atracción y rechazo de la escena del arte contemporáneo.

Muchos de los creadores que participan en el proyecto están acostumbrados a realizar exposiciones de sus obras, pero no habían reflexionado suficientemente sobre lo que significa crear una narración expositiva, más allá de las propias obras que presentaban. Aunque el taller no promueve la exposición como finalidad de la obra, sí que trabajamos el espacio expositivo dentro de la escuela, dando relieve a la intencionalidad de la construcción del espacio expositivo y huyendo de entender la exposición como el fin de un proceso de creación determinado, pues la exposición debe ser el espacio donde sucede algo extraordinario.

Hemos creado un espacio a través de la red social Facebook que nos permite mostrar nuestros procesos creativos al público y a nosotros mismos, y a su vez ser una herramienta de comunicación e información para nuestro taller. La puesta en escena de nuestros trabajos también nos hace reflexionar sobre el hecho expositivo de la obra y la capacidad de difusión del espacio de Internet.

El "Laboratorio del paisaje" trabaja con muchos conceptos que se han apuntado en este texto y que siempre están abiertos y en proceso de desarrollo, no muy lejos de algunas de las propuestas de las nuevas prácticas artísticas contemporáneas. Somos creadores

trabajando con creadores, que planteamos un proyecto pedagógico como una manera de hacer y difundir el arte contemporáneo, a través de nuestras necesidades e intereses creativos y los de los demás, y entendemos este proyecto como una obra más de nuestro itinerario artístico, compartiendo lo que hemos aprendido y reinventándonos con nuestros alumnos, que nos hacen reflexionar y disfrutar con la experiencia artística.

La ética bajo crítica. Las voces del proyecto

Eloisa Valero. Catedrática de Enseñanza Secundaria

Jordi Abelló. Pintor

MAMT Pedagògic

El Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona (MAMT) y su departamento educativo MAMT Pedagògic han construido a lo largo de los años las bases del diálogo en relación con el entorno, desarrollando estrategias y acciones de mediación para acercar sus colecciones y exposiciones temporales a los públicos. De esta manera, las prácticas artísticas que se realizan en las salas del museo se configuran como proyectos de colaboración entre el museo y los diferentes agentes que participan en él, como son los centros educativos, los grupos con riesgo de exclusión social y de educación especial, entre otros. Las líneas de trabajo que propone el museo participativas y colaborativas, donde la interacción se entiende como un intercambio mutuo de conocimiento (Trepat y Masegosa 1991, Pastor 1992, Hernández 1998, García 1994).

Dentro de estos parámetros y más allá del propio programa del MAMT Pedagògic, se ponen en marcha actividades donde los verdaderos protagonistas son los alumnos que, acompañados de sus maestros, desarrollan las prácticas artísticas en el Museo, trabajando de forma transversal el currículo académico. Uno de estos proyectos vino de la mano del artista Jordi Abelló, quien nos planteó una nueva mirada sobre la ética de la Historia del Arte¹

a partir del proyecto artístico *Nueva Historia del Arte*. Este trabajo, presentado en formato videográfico, aporta reflexiones metafóricas y poéticas de lo que debería ser la historia del arte bajo su concepción personal. El artista, que se define como un observador de la realidad, reflexiona en voz alta sobre la idea primigenia de su trabajo y nos dice: "El arte ha matado, sigue matando y matará en el futuro. Ésta es la premisa que me llevó a escribir la *Nueva Historia del Arte*, a compartirla con todo el mundo y también, cómo no, con los estudiantes".

El MAMT Pedagògic impulsó la idea de cruzar el proyecto artístico de Jordi Abelló con alumnos de un instituto de la ciudad. El Museo se convierte en el catalizador de esta idea y coordinador del proyecto y propone a Eloisa Valero, la profesora de la materia de Cultura Audiovisual de bachillerato del Institut Antoni de Martí i Franquès de Tarragona, la posibilidad de entrar en su aula para participar en el proyecto. A lo largo de dos trimestres del curso 2011-2012 se trabajará de una forma diferente el currículum, haciendo partícipes del proyecto a los alumnos de primero de bachillerato conjuntamente con el artista Jordi Abelló y el Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona.

Al inicio del proyecto, y desde el MAMT Pedagògic, se plantea cuáles serían

los objetivos a alcanzar. Se consideró el museo como un espacio de integración social y de intercambio de conocimiento, donde fomentar el diálogo y el debate abierto y crítico hacia las obras y autores que cohabitan en él, facilitando a los docentes un lugar donde poder realizar sus prácticas artísticas entrecruzando de manera real el trabajo entre el aula y el museo (Pastor 2004).

Por otro lado, éramos conscientes de que el espacio museístico no era el entorno cotidiano de los alumnos ni el lugar habitual de sus estudios y que tampoco les resultaría familiar la posibilidad de trabajar una materia del currículo en el museo; a esto se debe añadir que era la primera vez que los alumnos conocerían y interactuarían de manera directa con un artista. Por tanto, se dio mucha importancia a este acercamiento, conectando los conocimientos que se imparten en el aula con la realidad en la que viven los alumnos, conociendo y aprendiendo de sus intereses y expectativas, escuchándolos y dándoles voz. El museo ofreció las instalaciones y sus contenidos para ser utilizados, en el más amplio sentido de la palabra, por los alumnos y profesores, ofreciendo oportunidades diferentes y significativas de aprendizaje abierto (Padró 2005) más allá del espacio estanco

1. Con la colaboración de Antonio Salcedo, crítico de arte y profesor de Historia del Arte de la URV, en el mes de febrero de 2012 en el Campus de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona.

que representan las aulas, con la intención de desarrollar las capacidades que propone el currículo de la materia Cultura Audiovisual: apreciar las creaciones audiovisuales, convertirse al mismo tiempo en productor, comunicador activo, emisor y consumidor crítico de mensajes audiovisuales, y dirigir nuestras reflexiones y propuestas de trabajo en el entorno cultural, social y público al que pertenecemos. En palabras de Eisner, “la educación en los museos es un proceso colectivo que da forma a nuestra manera de pensar y de ver las cosas” (Eisner 1995).

1. Diseño del proyecto

La primera fase de trabajo se realizó en el museo entre la profesora Eloísa Valero, el artista Jordi Abelló y las educadoras del MAMT Pedagògic, Marisa Suárez y Núria Serra, para establecer las pautas del calendario y las actuaciones a seguir en el proceso de trabajo. Se eligió el nombre que englobaba el proyecto: *La ética bajo crítica*, poniendo el punto de atención a la necesidad de compartir la reflexión que generan las obras de arte y los artistas. Para iniciar la reflexión, nos planteamos algunas preguntas sobre lo que era o cómo debía ser la historia del arte: ¿Para quien había sido escrita? ¿Por qué unos artistas son escogidos para formar parte de ella y otros se quedan fuera? ¿Qué historias se esconden detrás de los artistas y de las obras legitimadas?

El trabajo pondría énfasis en el aprendizaje procedimental, sin obviar, sin embargo, la teoría y la conceptualiza-

ción. La novedad de conectar directamente las artes plásticas más actuales, el museo y las actividades de enseñanza y aprendizaje en el centro educativo aportaron un carácter innovador y motivador a la vez.

Con el acercamiento aula-artista-museo, se vincularon los conocimientos que se imparten día a día en el aula con la realidad exterior, tal y como propone el currículo, para que cobre sentido aquello que se hace en clase y surgiera la necesidad de ampliar los conocimientos del alumnado. También se otorgaba funcionalidad a los aprendizajes y se potenciaba el pensamiento y las actitudes relacionales.

2. Visita de Jordi Abelló al instituto

La segunda fase consistió en un encuentro del artista Jordi Abelló los alumnos en el instituto, y donde les explicó su manera de entender el arte y su trayectoria artística.

La dinámica de trabajo generó la visualización y análisis de diferentes trabajos del artista a través de su sitio web,² que se planteó como un catálogo abierto y accesible a su producción artística, así como a sus pensamientos y reflexiones. En principio la actitud de los alumnos fue de expectación e interés ante los proyectos de la artista y de la gran cantidad de imágenes que recopilaba y que utilizaba como formas de representación para la creación de nuevos proyectos de trabajo (Acaso 2006).

Una vez visualizados algunos de los trabajos del artista, éste les planteó la idea del proyecto *La ética bajo crítica*, un trabajo de introspección para

cuestionar algún aspecto de su vida personal, de su entorno social o del comportamiento humano en general, preguntándose sobre lo que creen que es y no es ético. Se potenció la visión crítica hacia las imágenes, y como éstas no siempre se presentan de forma neutra. Analizando la intencionalidad que puede haber detrás de éstas, los alumnos constataban la fuerza que poseen las imágenes que les rodean y del poder de comunicación que tienen éstas como objeto de aprendizaje (Freedman 2006).

Después del encuentro con el artista, la profesora Eloísa Valero les propuso dentro de la asignatura de Cultura Audiovisual elaborar un audiovisual de entre 1 y 4 minutos de duración. Deberían integrar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en un proyecto construido a partir de fotografías o vídeos, vehicular los contenidos por medio de explicaciones y aportaciones teóricas al inicio de la actividad con comentarios durante el proceso de trabajo y con el análisis y la reflexión sobre los resultados obtenidos.

3. Visita del alumnado al Museu d'Art Modern

En una tercera fase del trabajo, los alumnos visitaron el Museu d'Art Modern, donde tuvieron la oportunidad de ver la proyección del vídeo *Nueva Historia del Arte*,³ del artista Jordi Abelló, y captar visualmente su afán por denunciar la injusticia. En palabras del artista:

“Últimamente estoy obsesionado en descubrir que, detrás de muchos

2. www.jordiabello.com.

3. <http://www.jordiabello.com/history.html>.

cuadros, se esconde una historia de muerte y desolación. Muchos cuadros han sido testigos directos o indirectos de muerte y sangre. Quiero recordar e investigar estas historias que, con el tiempo, se olvidan. Son obras que han sido saqueadas, obras que han sido atesoradas por dictadores, por gente con grandes fortunas que han comprado grandes colecciones gracias a la venta de armas o, incluso, por artistas que han firmado penas de muerte.

Y en los museos, los turistas, ajenos a estas historias, haciéndose fotografías...”

Ese mismo día los alumnos vieron la exposición de Ester Fabregat⁴ en las salas del museo. El recorrido por la instalación y la interacción entre los alumnos y las educadoras del museo hacían surgir ideas para los respectivos proyectos. Observando las obras de los artistas expuestos en el museo nos planteamos por quién y por qué habían sido creadas, cómo funcionaba un museo y por qué unas obras llegan a ser expuestas y otras no, y cómo una obra artística que se encuentra en un museo ocupa un espacio privilegiado para la percepción.

4. Compartiendo referentes críticos

En la cuarta fase del proyecto se propuso abrir un grupo en la red social Facebook con el nombre *La ética bajo crítica*, que serviría de conector entre los diferentes agentes del proyecto. Esta herramienta actuaría como plataforma para acompañar a los alumnos

durante todo el proceso de análisis, debate, creación y evaluación del trabajo y que permitiría mantener un espacio común de diálogo y de aprendizaje a partir de la producción artística. El intercambio vía Facebook y Moodle se compaginó con clases presenciales en el aula que sirvieron para alcanzar conceptos teóricos sobre narrativa audiovisual, para ver y comentar ejemplos de artistas clásicos y noveles que utilizan el vídeo como instrumento de creación y expresión, y para planificar la creación audiovisual de cada uno de los alumnos (guión literario, guión técnico). En clase se visualizaron diferentes ejemplos de obras de artistas comprometidos socialmente como Bill Viola, Pipilotti Rist, Marina Núñez, Mariana Vassileva, Shirin Neshat, Sam Taylor-Wood, etc. También observamos y comentamos ejemplos de arte de acción grabado en vídeo de algunos artistas como Joseph Beuys, Marina Abramovic, Francis Alÿs, etc. Se exploraron marcadores sobre videoarte y arte de acción como <http://hvideoarte.wordpress.com/> o <http://performancelogia.blogspot.com/>.

Según las preferencias de los alumnos, también se colgaban en Facebook imágenes y vídeos que se relacionaban con sus trabajos y les permitían desarrollar el proyecto audiovisual a partir de la reflexión crítica del tema. Edward y Mercer (1998) han descrito el desarrollo de la actividad educativa como el proceso a través del cual

profesores y alumnos van creando y desarrollando contextos mentales compartidos, formas comunes de conceptualizar los materiales objeto de aprendizaje.

El uso de la red social Facebook ha fomentado la implicación del alumnado en la búsqueda de ejemplos de manifestaciones artísticas comprometidas socialmente y ha permitido compartir ideas e inquietudes durante todo el proceso de trabajo. También se ha convertido en una plataforma donde mostrar y compartir los trabajos finales permitiendo reflexionar en grupo sobre los resultados obtenidos y realizar un seguimiento del proceso de creación de los trabajos de los compañeros y las compañeras. De esta forma se ha hecho factible un acercamiento a los alumnos por parte del artista, la docente y las educadoras del Museo, y se ha podido compartir y hacer una puesta en común del conocimiento y experiencia de todas las partes implicadas.

El diálogo abierto, como herramienta de enseñanza y aprendizaje, se ha utilizado de forma continuada en clase, en el entorno Moodle (foros de discusión) y en Facebook. Y mediante la expresión oral y escrita los alumnos han aprendido a exponer y aclarar conceptos, a dar forma a una idea inicial, a pedir consejo, a tomar decisiones, a compartir conocimientos y a valorar otros trabajos.

Durante todo el curso escolar, cada estudiante ha elaborado un blog personal de la materia Cultura audiovisual. El

4. Ester Fabregat. “En trànsit líquid”. Del 17 de febrero al 22 de abril de 2012. Exposición en la cual se invita al espectador a sumergirse en un universo acuático donde el tiempo se acelera, se congela y va hacia atrás en suspensión, flotante. Series de esculturas, instalaciones y prótesis que aligeran el peso de la materia y que flotan en un mundo interior sin gravedad. Espacio donde el espectador deja de estar ligado a la gravedad y cae hasta el fondo. Bajo un cielo congelado, transita por catedrales de color, hundiéndose en la gloria de un tiempo parado, eterno y en movimiento.

uso de este portafolio digital ha sido una herramienta de reflexión continuada sobre los trabajos realizados. Como apunta Fernando Hernández (2000), el portafolio es un contenedor de diferentes clases de documentos (notas personales, experiencias de aprendizaje, trabajos puntuales, controles de aprendizaje, conexiones con otros temas fuera de la escuela, representaciones visuales...) que proporcionan evidencias del conocimiento que se ha ido construyendo, las estrategias utilizadas para aprender y la disposición para seguir aprendiendo de quien lo elabora. Ejemplos de blogs del alumnado:
Blog de Georgina: <http://georginasolis.blogspot.com/>
Blog de Marta: <http://marta-culturaudiovisual.blogspot.com/>

5. Segunda visita de Jordi Abelló i primera visita del MAMT Pedagògic al institut

En otro encuentro presencial en el instituto conjuntamente con los alumnos, la profesora, el artista y las responsables de educación del Museu, se pusieron en común algunas producciones que los alumnos habían ensayado y explicaron al resto el tema por el que se habían inclinado y por qué. Los temas elegidos, en la mayoría de los casos, mostraban su inquietud ante la sociedad.

Las aportaciones de los alumnos eran un reflejo de sus experiencias personales y con el asesoramiento de la docente se había ido negociando y elaborando un currículo interactivo (Freedman 2006).

El artista Jordi Abelló reiteró el valor que tiene el trabajo de cada alumno y

lo alentó a seguir buscando y probando nuevas formas de representación que les ayudarán en su crecimiento personal y profesional. Es lo que denomina Dewey (1949) “el arte como experiencia”, las formas de asociación más audaces, las interpretaciones personales junto con la capacidad de imaginar historias.

Durante el proceso de trabajo también se vivieron momentos de tensión y de caos en la elaboración del vídeo, ya que los alumnos tienen que compaginar su trabajo con la carga que supone el resto de materias a final de curso. Se respiraron momentos de crisis, en que algunos alumnos abandonaron el proyecto e incluso el bachillerato. Otros, por el contrario, dedicaron todas sus energías a la creación de su audiovisual y es a través de la investigación y la reflexión continuada sobre sus producciones que se les abrió un abanico de posibilidades de expresión.

6. La puesta en común

A final de curso, el día 7 de junio, se presentaron en la sala de actos del Museu las producciones artísticas del alumnado: 36 minutos de grabación de producción audiovisual en formato videográfico de un total de 17 alumnos. Visualizar estos trabajos tanto en clase como en el museo dio la posibilidad de contrastar las diferentes lecturas que cada espectador hace según su interpretación personal y el concepto que el individuo tiene de sí mismo (Acaso 2009) y esto puso de relieve el componente metafórico del lenguaje audiovisual y la capacidad evocadora del lenguaje simbólico.

En la proyección también asistieron otros alumnos y profesores del Institut Antoni de Martí i Franquès de Tarragona que, al finalizar la sesión, participaron en un debate sobre los trabajos presentados. Algunos de los comentarios fueron:

“Me han gustado casi todos, pero los que más son aquellos que sabían hacer que me metiera en su piel. Los que me han gustado menos son aquellos que los veías y luego no sentías nada.” (Laura)

“El del Facebook plasma una idea clara, original y sencilla.” (Pol)

“El de *Todos Ilegamos*, a pesar de ser el más simple de todos, fue el que más me emocionó, quizás por las fotos y por la música y el de *La crosta* transmite un mensaje precioso. El paisaje, las imágenes y el hecho de que saliera una pareja de ancianos fue muy bonito. Con estos dos vídeos tenía la piel de gallina.” (Marta)

“Me ha gustado mucho el vídeo de Micaela, *Don't give up*, y el de Marta, *La crosta*; creo que son simples, pero a mí me han gustado mucho. No el que más tiene es el que más gusta. No me ha gustado tanto el de la libertad de expresión. Creo que fumar no es una libertad y no me ha sensibilizado de nada, ya que sólo se hace daño a sí misma. También he de valorar el esfuerzo y por eso no digo que no me ha gustado nada.” (Irene)

“Me han gustado bastante todos porque se ve que se lo han currado mucho y han dedicado tiempo. Los más originales son el de la rata y el de *La nostra imatge forma la nostra identitat*. El menos original es el de *Todos Ilegamos*.” (Anna)

Alumnos participantes en el proyecto, títulos y duración de sus audiovisuales		
Alumno	Título	Duración
Oriol Ciurana Carmona	<i>El camino de la vida</i>	1.42
Maria Vidal Ruiz	<i>El valor de las cosas</i>	4.39
Silvia Iglesias Matamoros	<i>Angoixa existencial</i>	3.56
Ana López Moreno	<i>Todos llegamos</i>	3.34
Sofia Paura Debiasi	<i>Feel discriminated</i>	1.55
Jessica Esteban Iglesias	<i>La libertad de expresión</i>	1.16
Nicolás Tornatti Ceballos	<i>You are not your Facebook profile</i>	Bucle
Georgina Solís Torres	<i>Existència</i>	2.46
Marta Viña Berbís	<i>La crosta (batalla de l'Ebre)</i>	1.51
Lucas Herrador	<i>Confusión ante distintos puntos de mira</i>	5.22
Micaela Tornatti Ceballos	<i>Don't give up</i>	1.09
Klara Stephanie Throssell Balagué	<i>S/T</i>	1.01
Anabel Montoya Caballero	<i>La influència de la televisió</i>	1.51
Andrea Iborra	<i>La nostra imatge forma la nostra identitat</i>	1.16
Nicola Weber Torres	<i>Vicios</i>	1.43
Julia Kenedy	<i>The eyes are the mirror of the soul</i>	1.24
Paula López Díaz	<i>La vida és allò que passa quan parpalleges</i>	1.55

“*Don't give up* me ha gustado porque entendí que, aunque la vida te meta muchos obstáculos, tú tienes que seguir y no quedarte estancado.” (Fidel)
 “El de la rata utiliza planos muy trabajados y variados y está muy bien editado.” (Juan)

“*Angoixa existencial* representaba muy bien cómo se contamina el hombre a sí mismo y a todo su alrededor (sobre todo la parte de fumar y la parte de la bañera...) y el vídeo que se dividía en dos representaba muy bien las dos formas de vivir la vida (con prisas, y sin prestar atención a las pequeñas cosas, o disfrutando de cada momento como si fuera el último); la parte que más me ha gustado ha sido cuando le daba el anillo y la piedra. El vídeo en el que la chica se deforma la cara me ha costado mucho de entender.” (Rafa)

“El de *Vicios* es más realista, demuestra que puedes perder la noción del tiempo fácilmente y, hasta que no te llaman, no vuelves a la realidad.” (Arnau)

7. Valoración del proyecto

La actividad ha fomentado el trabajo cooperativo en el ámbito presencial y virtual. Presencial porque ha abierto el diálogo en el aula y, en ocasiones, el debate, en torno a los diferentes ejemplos de videoarte y arte de acción comentados. Virtual porque cada uno ha hecho sus aportaciones al grupo de Facebook, incorporando ejemplos sobre el tema (procedentes de la cultura visual en general) o añadiendo comentarios personales sobre el propio trabajo o el trabajo de otros.

La actividad ha dado la oportunidad al alumnado de desarrollar una mirada crítica ante diversos aspectos o com-

portamientos de nuestra sociedad, cuestionando su ética. También ha permitido expresar los sentimientos o pensamientos más profundos de los alumnos, elaborando así una radiografía de las inquietudes de los adolescentes de hoy en día.

El hecho de que el alumnado se haya relacionado directamente con un artista, intercambiando ideas e inquietudes durante todo el proceso del proyecto (aproximadamente tres meses), les ha hecho considerar el arte no sólo como un objeto de estudio, desvinculado de su vida, sino como una realidad y una oportunidad de comunicarse mediante el lenguaje artístico.

Por último, el alumnado ha experimentado el museo de arte como un espacio acogedor, receptor de su trabajo, en tanto que ha sido el espacio expositivo de sus creaciones. Esto se

ha convertido en un estímulo añadido y al mismo tiempo ha acercado un centro cultural de la ciudad a la juventud.

Comentarios de algunos alumnos:

“Este trabajo me ha dado satisfacción a nivel personal por haber podido transmitir a los demás lo que pienso y, además, haberlo hecho de una manera que me gusta, disfrutando y, al mismo tiempo, trabajando.” (Andrea)

“La verdad es que he aprendido muchísimo haciendo este vídeo. Bueno, a mí me gusta muchísimo la fotografía, pero el vídeo no lo había tocado. Fue una experiencia muy divertida y enriquecedora y, no sé por que, tengo fijación con los planos subjetivos, siempre me han gustado mucho, y estubo muy bien el poder probar cómo se hacía. En fin, realmente tengo una valoración muy muy positiva de este trabajo.” (María)

“He aprendido mucho sobre cómo, por ejemplo, usar el Movie Maker y otros programas para editar vídeos como el Sony Vegas y también sobre cómo explicar un tema determinado a través de un vídeo, aunque también he aprendido mucho de los trabajos de mis compañeros.” (Anabel)

“Con este trabajo de videoarte he aprendido cómo dar algún mensaje claro tan sutilmente. Creo que esta oportunidad que nos han dado ha sido un privilegio, trabajar con un artista como Jordi Abelló, con Marisa y Nuria. Creo que no todo el mundo tiene la oportunidad de crear videoarte con un profesional y después exponerlo en el Museu d'Art Modern de Tarragona.” (Micaela)

“He aprendido a transmitir una idea o un sentimiento a través del vídeo y me he dado cuenta de que puedes dis-

frutar haciendo un trabajo de clase.” (Lucas)

Conclusiones

El proyecto se ha dilatado en el tiempo y se ha desarrollado mientras se trabajaban en el aula otros contenidos curriculares, ya que el hecho de utilizar espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje así lo ha permitido. De esta manera, la compartición de ejemplos, la toma de decisiones sobre el trabajo personal y la valoración de los diferentes trabajos realizados se ha hecho eminentemente de forma telemática y paralela a la marcha habitual del curso.

Sobre los objetivos del trabajo:

- Hemos transmitido un discurso crítico y de compromiso al alumnado mediante la proyección y el comentario en grupo de la *Nueva Historia del Arte*, vídeo de Jordi Abelló.
- Hemos reflexionado sobre la capacidad de ser críticos, incluso lo que uno más ama, el arte para recuperar lo esencial.
- Hemos ofrecido la libertad de expresar lo que se piensa y siente, y la posibilidad de defenderse en público.
- Hemos utilizado los medios audiovisuales como una herramienta de conocimiento y de expresión que tenemos al alcance.

Sobre los procesos de trabajo:

- Hemos interactuado conjuntamente entre los alumnos, el artista Jordi Abelló, la profesora y las educadoras del MAMT para buscar complicidades y demostrar que somos capaces de crear y comunicar ideas.

- Hemos fomentado el aprendizaje colaborativo (compartiendo referentes, proceso de trabajo y resultados) a través de Facebook.
- Hemos considerado el museo como elemento integrador que articula la educación formal con la no formal, relacionando el alumnado con su entorno y las redes sociales.
- Hemos considerado el museo como un espacio abierto, que ofrece oportunidades diferentes y significativas de aprendizaje más allá del espacio de las aulas.

Sobre la enseñanza y aprendizaje de las artes:

El acompañamiento del servicio educativo del museo y del artista Jordi Abelló durante los procesos de trabajo en el aula ha dado un componente de realidad añadido que ha servido para constatar la expresión artística no como un objeto de estudio lejano, sino como una experiencia de vida.

La memoria de la experiencia educativa, así como las videocreaciones finales del alumnado, se pueden consultar en: <http://fervisible.blogspot.com.es/2012/06/video-art.html>.

Más allá del museo y del aula

Visitas a los talleres de artistas

Una vez terminado el curso, fuimos invitados a visitar el estudio de los artistas Jordi Abelló y Aureli Ruiz en Reus, donde conocimos algunas de sus estrategias de creación artística, conceptos y formas de trabajo. La visita fue muy enriquecedora, todo un placer y una gran fuente de conocimiento para el grupo.

Compartiendo la experiencia

Este proyecto nos ha permitido compartirlo y explicarlo más allá del ámbito de nuestra ciudad, a diferentes colectivos educativos y espacios de arte. Ha sido presentado en formato de videocomunicación dentro del eje temático Dentro/Fuera en el II Congreso Internacional “Los museos en la educación. De la acción a la reflexión”, en el Museo Thyssen-Bornesmisza,⁵ de Madrid, en noviembre de 2012.

El proyecto *La ética bajo crítica* también fue presentado a la conferencia “Contexte du quotidien dans les musées d’Espagne dans le cadre du Project d’Evaluation Qualitative des Programmes Éducatifs”, a cargo de Roser Calaf, profesora de la Universidad de Oviedo, en el seminario dirigido por M. Mafessoli en la Faculté Sciences Sociales de Paris V (La Sorbonne), abril de 2013. Por último, ha formado parte del curso de formación del profesorado Murs que Comuniquen, impartido durante el mes de julio de 2013 en el MNAC, dentro de la programación de la 40ª Escuela de Verano del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.

Enlaces

El sueño de Polifilo. Blog de investigación universitaria en los campos de la educación artística y el arte
<http://elsuenodepolifilo.wordpress.com/>
Empar Cubells
<http://www.youtube.com/watch?v=u7kFy39eDPs>

http://www.upv.es/intermedia/pages/laboratori/grup_investigacio/textos/docs/empar_cubells_mujeres_realizadoras_video.PDF
http://www.upv.es/intermedia/pages/laboratori/grup_investigacio/components/empar_cubells/1998_objectes_perduts/produccions_instalacion_empar_objectes_e.htm
Fer visible l'invisible. Blog de la profesora Eloïsa Valero sobre educación artística en secundaria y bachillerato
<http://fervisible.blogspot.com.es/2012/06/video-art.html>
Historia del videoarte
<http://hvideoarte.wordpress.com/>
Jordi Abelló
<http://www.jordiabello.com/>
<http://canalreustv.xiptv.cat/plastic/capitol/plastic-12-1#.TxBg-Yr2TBk.facebook>
MAMT Pedagògic
<http://www.dipta.cat/mamtpedagògic>
Marcel Pey
http://www.youtube.com/watch?v=JS3RSGYbSso&list=UU6d_gvsmuNWOHNCtb4tfEtQ&index=1&feature=plcp
Museu d'Art Modern de Tarragona:
<http://www.diputaciodelatarragona.cat/mamt/>
Performance:
<http://performancelogia.blogspot.com/>
Strobe. Festival de video y art digital
<http://vimeo.com/user5325374/videos>
<http://amposta.cat/strobe/#>
Videoartes. Comunidad de videoartistas y amantes del audiovisual
www.videoartes.es

Referencias bibliográficas

- ACASO, M. (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- DEWEY, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- EDWARD, D.; MERCER, W. (1998). *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós.
- EISNER, E. (1995). *Educación y la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- FREEDMAN, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA, A. (1994). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Eds. de la Torre.
- HERNÁNDEZ, F. (1998). *Museología*. Madrid: Síntesis.
- (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- PADRÓ, C. (2005). “Educación artística en museos y centros de arte”, en: *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Universitat de València.
- PASTOR, I. (2004) *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel Patrimonio.
- PASTOR, M. I. (1992). *El Museo y la educación en la comunidad*. Barcelona: CEAC.
- TREPAT, J.; MASEGOSA, J. J. (1991). *Cómo visitar un museo*. Barcelona: CEAC.

5. <http://www.youtube.com/watch?v=TvTwsQzUxDo>.

Competencias básicas trabajadas					
Competencias específicas de la materia Cultura Audiovisual					
Competencia comunicativa visual y audiovisual		Competencia en la sensibilidad estética		Competencia en la creatividad artística	Competencia cultural artística
En el conocimiento y utilización del lenguaje visual y audiovisual; en los procesos de creación, producción, distribución y exhibición de los productos visuales y audiovisuales; en el uso de las tecnologías de grabación y creación visual y audiovisual, en el conocimiento de las audiencias y el contexto de recepción de los productos y creaciones visuales y audiovisuales. El alumnado ha podido aplicar a sus creaciones los diferentes conceptos aprendidos en la materia (composición de la imagen, tipología de planos, ángulos de visión, movimientos de cámara, tipo de montaje, etc.) para comunicar un mensaje personal.		En la facultad de percibir las cualidades plásticas y emotivas de los productos visuales y audiovisuales, en este caso de los ejemplos procedentes de las artes plásticas y la cultura visual en general aportados por el artista Jordi Abelló, el Servei Pedagògic del Museu d'Art Modern, la propia profesora y el propio alumnado.		En la expresión original de la propia sensibilidad e ideología, ya que hemos partido de un tema bastante amplio que da la oportunidad a los alumnos a manifestar su personalidad.	En la interpretación, reflexión y actitud crítica hacia los productos visuales y audiovisuales comentados durante el proyecto.
Otras competencias generales del Bachillerato					
Competencia comunicativa	Competencia en investigación	Competencia en el tratamiento y gestión de la información	Competencia digital	Competencia personal e interpersonal	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo
En la producción de mensajes visuales y audiovisuales, con el conocimiento de las estructuras, producciones y procesos comunicativos y de los medios de comunicación de masas presentes en la cultura audiovisual.	Tanto a nivel personal como metodológico, en el uso de estrategias para conocer, interpretar y valorar los productos y las creaciones de la cultura audiovisual, estableciendo relaciones entre diferentes tipos de lenguajes.	Como mecanismo fundamental para aprender y valorar las creaciones y los productos visuales y audiovisuales y consolidar el pensamiento relacional.	En el dominio del instrumental básico necesario para las creaciones y producciones visuales y audiovisuales, pero también cultural, en cuanto al conocimiento de las convergencias de contenidos y medios que conforman el contexto social.	En la creación y producción colectiva de productos visuales y audiovisuales, propias de los nuevos procesos de comunicación, intercambio y cooperación global que posibilita la cultura audiovisual.	Para la utilización de las herramientas telemáticas audiovisuales para el conocimiento y la valoración de los fenómenos globales, de identidad colectiva e intercultural que ofrece la cultura audiovisual.

Objetivos curriculares destacados			
<p>Buscar alternativas tecnológicas adecuadas a determinadas situaciones comunicativas para la producción de mensajes visuales o audiovisuales y apreciar las diversas tecnologías de captación y generación de imágenes, como un medio adecuado para la autoexpresión, la creación artística y la comunicación de ideas.</p>	<p>Valorar la importancia de los mensajes visuales y audiovisuales de los medios de comunicación de masas en la sociedad actual y mostrar una actitud crítica especialmente hacia los productos estereotipados, tanto desde el punto de vista de la persona emisora-creadora como de la receptora-consumidora.</p>	<p>Mostrar interés por las obras de creación realizadas o registradas con medios tecnológicos y describirlas correctamente utilizando la terminología específica.</p>	<p>Aplicar conocimientos de producción de imágenes tecnológicas en la realización de proyectos, desarrollando diferentes dinámicas de trabajo individual y en grupo, de manera activa, planificada y responsable.</p>
Áreas curriculares incluidas			
A parte de la materia cultura audiovisual, el proyecto incluye las áreas:			
Lenguas	Ciencias sociales (Historia del Mundo Contemporáneo)		
<p>En la fase de concreción de la idea a tratar (lengua oral en clase y escrita en Facebook), la escritura de la sinopsis y el <i>storyboard</i> y, en algunos casos, la incorporación de texto escrito en el propio vídeo.</p>	<p>Al hacer un vídeo sobre alguna problemática social, como el <i>bullying</i>, la adicción a los videojuegos, la huella de la guerra, la influencia de la televisión (o los medios de comunicación en general) en nuestro comportamiento o la falta de identidad provocada por la moda y los cánones de belleza estereotipados.</p>		
Contenidos curriculares de la materia Cultura Audiovisual			
La imagen tecnológica en movimiento	La cultura audiovisual y la sociedad contemporánea		
<p>Identificación de los elementos básicos del lenguaje audiovisual y sus códigos: encuadre, plano, movimientos de cámara, transiciones y secuencia. Uso de metodologías para el análisis y la interpretación de las imágenes en movimiento. Reconocimiento de los fundamentos tecnológicos de la imagen audiovisual: la cámara de vídeo digital y la edición no lineal. Caracterización del montaje audiovisual y de la noción de tiempo: el guión, la narración y la continuidad temporal y espacial. Experimentación a partir de la realización, edición y postproducción de documentos audiovisuales sencillos. Caracterización de las tipologías, tono y expresividad del sonido en el medio audiovisual. Experimentación a partir de sistemas y equipos de captura, registro, tratamiento y reproducción de imágenes y sonidos.</p>	<p>Reflexión sobre el papel de la red en la socialización de la información, la comunicación y la creación, y sobre su uso responsable.</p>		



Diputació Tarragona

MUSEU D'ART MODERN





MAMT Pedagògic, núm. 7

Direcció editorial

Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona / MAMT pedagògic
Santa Anna, 8 - 43003 Tarragona
Tel. 977 235 032 - Fax 977 235 137
mamt@dipta.cat
www.dipta.cat/mamt
<http://www.dipta.cat/MAMTpedagogic>

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@diputaciodelatarragona.cat
www.diputaciodelatarragona.cat

© del text

Els seus autors

© de les fotografies

Els seus autors
Arxiu MAMT

Revisió i traducció de textos

Joan-Josep Miracle

Imatge de la coberta

Albert Macaya. *Rere les línies* (fragment), 2012

Disseny de la col·lecció

Pau Gavaldà

Maquetació

Insitu Comunicació SL

Impressió

ISBN: 978-84-15264-28-6
DL: T.

