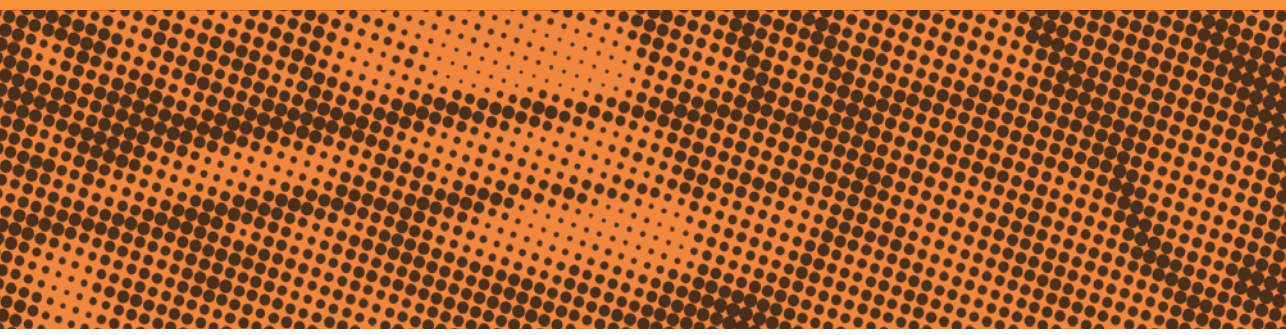
Diputació Barcelona

Sèrie **Cultura** 2

Més enllà del binomi *cultura* i *educació*: aproximacions des de l'àmbit local



Col·lecció **Estudis**

Diputació Barcelona

ISBN 978-84-9803-856-9

Sèrie **Cultura**

El Centre d'Estudis i Recursos Culturals de la Diputació de Barcelona impulsa aquesta publicació amb la convicció que els municipis poden contribuir, amb la seva política cultural, a l'educació dels ciutadans del segle XXI. Ara bé, per tal que això sigui possible, cal aprofundir en les relacions entre els àmbits de l'educació i la cultura; ampliar, millorar i sistematitzar les interseccions entre els espais considerats educatius i els que anomenem culturals. Si bé no és cap novetat afirmar que la cultura pot facilitar el camí cap a una educació integral, cal fer un pas endavant per assumir la corresponsabilitat en l'educació i portar-la a la pràctica.

El treball comprèn catorze articles que aporten mirades diverses a les relacions entre la cultura, l'educació i el món local. Sense pretensió d'exhaustivitat, pensem que aquestes catorze visions poden contribuir al debat sobre les necessàries relacions entre l'educació i la cultura, així com orientar els ajuntaments a l'hora de dissenyar les seves polítiques públiques de cultura i educació.

Col·lecció **Estudis**

Diputació Barcelona

Sèrie **Cultura** 2

Més enllà del binomi *cultura* i *educació*: aproximacions des de l'àmbit local

Col·lecció **Estudis**

Aquesta publicació ha estat promoguda pel Centre d'Estudis i Recursos Culturals de la Diputació de Barcelona (CERC), i ha estat escrita entre els mesos de novembre de 2017 i juny de 2018.

Hi han participat:

Per part del CERC:
Laia Gargallo i Piracés, directora del CERC
Marga Julià Sotomayor, coordinació metodològica, suport tècnic i de contingut
Inés Crosas Remon, suport tècnic i de contingut
Roser Mendoza, recerca documental i d'autors

Els autors:
María Acaso
Eulàlia Bosch
Gemma Carbó Ribugent
Jaume Centelles Pastor
Nando Cruz
Carles García Hermosilla
Fernando Hernández-Hernández
Magalí Homs
Lucina Jiménez López
Dolors Juarez Vives
Rafa Milán
Ramon Parramon Arimany
Roser Ros i Vilanova
Margarida Troguet i Taull
Judit Vidiella Pagès

1a edició: octubre de 2018

© de l'edició: Diputació de Barcelona

Producció i edició: Gabinet de Premsa i Comunicació de la Diputació de Barcelona

Composició: gama, sl
ISBN de la versió paper: 978-84-9803-856-9

Índex

Presentació 9

Algunes idees sobre l'espècie humana 11
Eulàlia Bosch

La nostra, l'espècie humana, és l'espècie fabuladora 11
Les arts, juntament amb les ciències i la filosofia, són la memòria de la nostra humanitat 12
Són les nostres històries les que ens permeten transformar espais en llocs on habitar 13
La nostra espècie se sustenta en una necessitat sempre creixent d'històries 14
El plural i el singular de les històries 15
A manera de conclusió: habitar el llenguatge 16

Educació cultural, artística i estètica des de la diversitat 18
Gemma Carbó Ribugent

Introducció 18
Antecedents 19
El marc internacional 22
La situació a Catalunya: polítiques culturals i educatives entre 1980 i 2010 26
Bibliografia 28

Ciutats, cultura i educació. Formació intercultural per a la convivència i el bon viure 29
Lucina Jiménez López

Ciutats, diversitat cultural i educació ciutadana 29
Educació i cultura per a la convivència i el desenvolupament sostenible 30
Territoris, educació i capacitats culturals 34
Ciutats diverses, creativitat horitzontal i bon viure 38

Educació, cultura, comunitat (transformació social al Prat de Llobregat) 40
Rafa Milán

Educació i cultura una prioritat política 41
L'acció comunitària com a eina metodològica 42
El reconeixement com a fonament d'un treball conjunt 43
Un projecte de transformació social 43
Organització oberta i col·laborativa 45
Algunes conclusions 48
Bibliografia 50

La importància d'hibridar les arts i l'educació per afavorir la consciència imaginativa 51
Fernando Hernández-Hernández

L'educació com a art, les arts com a educació 51
Situar el context: el neoliberalisme 53
A l'individualisme romàntic 54
Per una desterritorialització de les arts i l'educació 55
Afavorir la consciència imaginativa 57
Bibliografia 60

Què pot aprendre una institució cultural del porno feminista? 62
María Acaso

La sexitució no opera com una institució, sinó com a moltes 65
Del projecte institucional de les coses al projecte institucional dels vincles 67
Desafiar les categories 70
La subtil diferència entre cedir el poder o perdre'l 71
Problematitzar la cadena de prestigis 73
Coda. La sexitució, un lloc que ens ensenya a estimar-nos a nosaltres mateixes 74

Pedagogies culturals i comunitats d'aprenentatge en espais no formals i informals 75
Judit Vidiella Pagès

Aportacions de les pedagogies culturals i crítiques per repensar els espais educatius i culturals com a (de)formadors 75
La importància de les genealogies i les cartografies situades: cultures, comunitats, polítiques i pràctiques 80
Espais interconnectats, comunitats de pràctica i organitzacions que (des)aprenen 82
Accions i reptes 85
Bibliografia 88

L'escola de música ja és al carrer 90
Nando Cruz

Què vol dir saber de música? 90
Plantar una idea o observar l'hort 91
De l'aula al parc 92
Quatre camins 93
L'escola ja la tenim 97
Una hipòtesi meravellosa 98
L'aula de tots 100
La música com a servei públic 101
Conclusió 102
Bibliografia 103

Parlem de biblioteques 104
Magalí Homs
Roser Ros i Vilanova

A mode d'introducció 104
La biblioteca com a ecosistema 105
Com entenem la mediació literària 108
A mode de breu cloenda 114
Bibliografia 115

La biblioteca, centre de gravetat de l'escola 116
Jaume Centelles Pastor

La paraula, eina bàsica de comunicació 116
El llenguatge escrit 118
Llegir, per a què? 119
L'hospitalitat de la biblioteca escolar de qualitat (BEQ) 120
Evidències sobre la biblioteca escolar 121
Confusions sobre la biblioteca escolar 123
La (in)formació i el coneixement 123
La societat literària del segle XXI 124
Bibliografia 126

Entre art i educació. Institucions híbrides, pràctiques experimentals i territoris per definir 128
Ramon Parramon Arimany

Introducció 128
Institucions com a espais zombi? 129
Transversalitat com a oportunitat 131
Articular-se com a sistema emergent 134
La porositat com a estratègia 135
Bibliografia 138

A la intempèrie. Explorant espais d'aprenentatge des de les arts 140
Dolors Juarez Vives

Un lloc / el lloc 140
Intermedis des d'on interrogar-se 157
Dreceres alternatives per desplaçar centralitats 161

Teatres i escoles / Escoles i teatres 166
Margarida Troguet i Taull

De cultura i educació tothom en parla 166
I quin és el paper dels teatres públics, dels teatres municipals? 170
Propostes que excel·leixen 171
Consideracions més enllà de la quarta paret 174
Més enllà de les consideracions, els fets 175

Construir compromís amb l'educació des dels museus locals 176
Carles García Hermosilla

Caracterització dels museus locals 177
El públic i les activitats educatives als museus locals 178
L'educació, un art menor als museus? 182
Museus locals, compromís social i innovació educativa.
Els reptes de futur 185
Per acabar 187

Presentació

El Centre d'Estudis i Recursos Culturals de la Diputació de Barcelona impulsa el monogràfic *Més enllà del binomi* cultura *i* educació: *Aproximacions des de l'àmbit local* amb la convicció que els municipis poden contribuir, amb la seva política cultural, a l'educació dels ciutadans del segle XXI. Ara bé, perquè això sigui possible, cal aprofundir en les relacions entre els àmbits de l'educació i la cultura; ampliar, millorar i sistematitzar les interseccions entre els espais considerats educatius i els que anomenem culturals. Si bé no és cap novetat afirmar que la cultura pot facilitar el camí cap a una educació integral, cal fer un pas endavant per assumir la corresponsabilitat en l'educació i portar-la a la pràctica.

En la majoria dels ajuntaments, seguint el model d'André Malraux, la cultura i l'educació estan separades en departaments o àrees diferents, i les relacions entre si són escasses. El present estudi proposa trobar ponts entre una i l'altra que es puguin forjar des de la política cultural dels municipis, i pren com a punt de partida reflexions i propostes sorgides d'ambdós àmbits. L'objectiu és escoltar la veu dels que porten anys treballant i pensant en els mons educatiu i cultural, així com la dels impulsors d'experiències relacionades amb la cultura i l'educació.

El treball comprèn catorze articles que aporten mirades diverses a les relacions entre la cultura, l'educació i el món local. Sense pretensió d'exhaustivitat, pensem que aquestes catorze visions poden contribuir al debat sobre les necessàries relacions entre l'educació i la cultura, així com orientar els ajuntaments a l'hora de dissenyar les seves polítiques públiques de cultura i educació.

Així doncs, Eulàlia Bosch reflexiona sobre la naturalesa lingüística de l'educació, la cultura i les persones; Fernando Hernández-Hernández ens parla de la seva consciència imaginativa; Gemma Carbó es mira la cultura i l'educació posant l'accent en la diversitat; Lucina Jiménez incorpora les nocions de ciutadania i convivència, que Rafa Milán trasllada a la realitat del Prat de Llobregat. També Judit Vidiella escriu sobre espais culturals i

educatius formals i no formals i, seguint per aquesta via, Nando Cruz treu al carrer l'escola de música; Dolors Juarez posa l'aprenentatge de les arts a la intempèrie, i María Acaso porta la pornografia feminista a les institucions culturals. Institucions que també són repensades per Ramon Parramon, amb una proposta d'hibridació experimental, així com per Magalí Homs i Roser Ros, que ens parlen de biblioteques; Jaume Centelles, que ho fa de biblioteques escolars; Margarida Troguet, que va de l'escola al teatre i del teatre a l'escola, i Carles García, que estableix ponts entre aquestes escoles i els museus locals.

A tots ells, volem agrair-los la col·laboració.

Oriol Lladó i Esteller
Diputat delegat de Cultura de la Diputació de Barcelona

Algunes idees sobre l'espècie humana

Eulàlia Bosch
Professora de Filosofia, comissària d'exposicions i escriptora. Actualment, treballa en l'organització de la Fundació Eugènia Balcells.

Paraules clau: cultura, educació, llenguatge, patrimoni, plural, singular.

Vull aprofitar el fet que aquest article es publicarà a Internet per escriure'l en aquest registre espai-temporal que és propi de la xarxa i en el qual sembla més oportú insinuar que donar per fet. D'aquí ve el seu títol, la seva estructura i la seva temptativa de conclusió.

La nostra, l'espècie humana, és l'espècie fabuladora

Em va encantar llegir el llibre de Nancy Huston: *L'espèce fabulatrice*. Va sumar un exemple més a la idea que havia après de Christopher Langton, un dels pares de la vida artificial, segons la qual el que és complex emergeix, o pot emergir, de la intersecció d'elements molt simples.

Huston i Langton, la novel·lista i el científic, es van trobar, sense cita prèvia, a la meva llibreta de notes i van donar lloc a una reflexió en la qual es creuaven les seves afirmacions.

No sembla molt complicat acceptar que som l'espècie que es defineix per la seva capacitat de narrar històries. Per la seva capacitat de transformar l'experiència en el cor d'un invent immaterial capaç de perdurar.

Tanmateix, la complexitat apareix immediatament quan ens adonem que res no acaba d'ocórrer del tot fins a ser narrat, fins a ser dit en veu alta davant d'altres o davant algun mirall.

La complexitat apareix quan necessitem explicar-nos d'alguna manera les preguntes que neixen en el nostre interior. Quan ens urgeix transformar la nostra experiència en narracions que puguin ser compartides i revisades tantes vegades com sigui necessari a fi que viure resulti més comprensible i més atractiu alhora.

Anar teixint la xarxa d'històries en la qual se sustenta la vida, i la nostra biografia dins seu, no resulta gens simple, encara que de vegades pugui semblar-lo. Però cal reconèixer que constitueix l'entramat del temps humà.

Les nostres històries creixen com els arbres: cap al cel i cap a l'interior de la terra simultàniament. Eixamplen el món i ens van arrelant en la història de la qual tots formem part, en el mateix humus de la història humana.

Hi havia una vegada... potser és l'expressió que més formes diferents pot adoptar. Una expressió que descarrega tota la curiositat que els humans podem generar sobre el breu silenci que el segueix, sobre els punts suspensius que li donen forma.

Hi havia una vegada... constitueix una de les portes d'accés a la màgia que pot generar el viure humà. Hi conflueixen totes les formes que van precedir la paraula per conjurar aquesta porta: el gest, el crit, el carbó que deixa rastre sobre la roca i tots els inicis del llenguatge parlat i escrit que coneixem.

Hi havia una vegada... sustenta el tempo lingüístic que travessa totes les formes de temps superposades. Un tempo fet de signes amb vocació de lletres que, en la seva infinita possibilitat d'acoblament, revelen i conserven totes les formes del sentir humà.

Hi havia una vegada... assenyala un inici que desemboca gairebé irremissiblement en aquest final que és senyal de continuïtat sense fi: *i després què?*

Les arts, juntament amb les ciències i la filosofia, són la memòria de la nostra humanitat

Les arts, juntament amb les ciències i la filosofia, són el contenidor i la continuïtat dels intents d'homes i dones per entendre el món en el qual viuen i trobar-hi el seu lloc.

Les arts, juntament amb les ciències i la filosofia, són la memòria d'aquest garbuix de preguntes i respostes que coneixem amb el nom de *cultura*.

Les arts, juntament amb les ciències i la filosofia, descriuen la humanitat dels humans. Són el lloc on s'entrecreuen el gest contra la por de la solitud i l'esperança fundada en el nostre enginy. Són alhora protecció i estímul.

Les arts, juntament amb les ciències i la filosofia, són les grans recol·lectores d'històries. Són magatzems col·lectius de narracions a partir de les quals es forja la nostra singularitat. Són el refugi i el disparador. Són l'ahir i el demà alhora. Són el gran patrimoni de la humanitat que ha de ser alimentat i mimat pels servidors públics, i exigit i defensat per tots i cadascun dels éssers humans.

I tot això per una única raó, sense aquest patrimoni a mà no ens és possible respirar humanitat. No ens és possible viure una vida humana. Sense les arts, les ciències i la filosofia només hi cap la por i la desesperança que neixen de la incomprensió del que passa i d'allò que ens passa.

D'aquí ve que fora del llenguatge no hi hagi empara per a la nostra espècie.

Són les nostres històries les que ens permeten transformar espais en llocs on habitar

S'explica que el físic Niels Bohr, mentre visitava el Castell de Kronberg a Dinamarca amb el seu ajudant Werner Heisenberg, li va dir:

«No és estrany com canvia aquest castell en el moment en què un imagina que Hamlet hi va viure? Com a científics, creiem que un castell està fet únicament de pedres, i admirem la manera com l'arquitecte les ha col·locat. Les pedres, la teulada verda amb la seva pàtina, les talles de fusta a l'església són el que constitueix el castell. Res d'això no hauria de canviar pel sol fet que Hamlet visqués aquí, i de fet ho canvia tot. De sobte, els murs i les torres parlen una llengua completament diferent. El pati es converteix en un món per si sol, un racó fosc ens recorda la foscor de l'ànima humana i sentim Hamlet amb el seu ser o no ser. I, no obstant això, l'única cosa que sabem de Hamlet és que el seu nom apareix en una crònica del segle XIII. Ningú no pot provar que realment existís, i molt menys que visqués aquí. Però tots sabem les preguntes que Shakespeare va fer que es plantegés i la profunditat humana que anaven a revelar, així que ell també va haver de trobar un lloc al món, i el va trobar aquí, a Kronberg. I des del moment en què sabem això, Kronberg passa a ser absolutament un altre castell per a nosaltres.»

És el llenguatge adquirit el que ens permet filtrar la realitat de manera que puguem habitar-la. Perquè el llenguatge és la nostra veritable llar.

Cap experiència humana, cap àmbit cultural per remot que sigui existeix fora del teixit lingüístic sempre canviant en el qual estem immersos.

El llenguatge és la nostra llar fins al punt que, també gràcies a ell, existeix el que anomenem *patrimoni natural*.

Per als éssers humans ja no hi ha cap lloc del planeta (si és que alguna vegada n'hi va haver) en el qual hi hagi una realitat extralingüística.

Tant és la força d'aquesta situació que, quan el nostre vocabulari i les seves múltiples formes de combinar-se no arriben a trobar un lloc en el qual situar una experiència concreta, la notorietat del buit lingüístic que es produeix és perfectament reconeixible. Pot arribar fins i tot a tenir una presència molt més gran que quan el viure assoleix formes d'expressió immediates.

Aquest buit lingüístic s'assembla al silenci a què John Cage va retre homenatge en la seva composició 4' 33" quan va deixar els músics en escena sense produir cap so i el públic submergit en l'experiència sonora del silenci.

No hi ha muntanya, ni oceà, ni arbre, ni ratolí que escapi a la nostra consciència lingüística. No hi ha cap forma de contemplació que pugui allunyar-se de la nostra capacitat narrativa fins al punt de crear un univers propi.

Estem fets de paraules i dels múltiples encontres que poden arribar a produir-se entre si. Encontres que deriven en històries pronunciades en veu alta o es mantenen sigil·losament ocultes en els dipòsits insondables de la imaginació i la memòria. Encontres que flueixen en la nostra consciència com la sang a les venes dels animals o la saba ascendint pels troncs dels vegetables.

Per això la nostra herència més preuada són les històries que mantenen viva la llum d'unes formes de vida que ens van precedir i que ens serveixen de trampolí per compondre les nostres. Per això la cultura és la vida humana sense més.

La nostra espècie se sustenta en una necessitat sempre creixent d'històries

Vaig llegir en un document de l'ONU que els joves han de fer front a una gran paradoxa: integrar-se a la societat existent o ser la força per transformar-la.

M'atreviria a afegir que els joves de totes les èpoques han fet front a la paradoxa de viure en el context del llenguatge existent o hi han bussejat fins a fer emergir nous àmbits lingüístics on viure.

És en els amagatalls d'aquesta mateixa paradoxa que se situen totes les activitats que coneixem amb el nom d'*educació*.

Aprendre a dibuixar, cantar, mesurar, escriure, ballar, creuar un bosc, recitar, sumar o restar; aprendre els noms i les propietats dels elements que componen la realitat; aprendre a observar el cel o aprendre les formes verbals que ens permeten compartir el temps... En definitiva, aprendre els signes que en combinar-se produeixen els tractats de ciència, estableixen les bases de la tecnologia, permeten percebre el ritme de la poesia o amplien el nostre registre filosòfic, és una forma de conrear i alimentar la trama i l'ordit lingüístic del viure humà dels éssers humans.

Educar-se és aprendre a nedar a les aigües de la cultura acumulada cada vegada amb més agilitat, cada vegada amb més curiositat per assolir horitzons més llunyans, més profunds, més intransitats.

Educar-se és reconèixer en els usos lingüístics d'altres persones, d'altres grups humans, barris nous de la nostra Babel comuna.

Una Babel que va saber establir els ponts entre les diferents llengües fins a forjar aquesta rica estructura comunicativa que ens permet reconèixer sempre l'educació en la cultura i la cultura en l'educació. Una Babel que sap que l'educació és la vida eterna de la cultura.

El plural i el singular de les històries

Fa pocs mesos vaig visitar el Museu Nacional de Bogotà. S'anunciava una sala, remodelada recentment, amb l'epígraf: Memòria i Nació.

En aquesta sala s'hi emfatitzen la idea que el museu ha de ser un espai obert de reflexió sobre la història de Colòmbia i la seva aposta per la diversitat i la reconciliació.

Pintures, fotografies, tapissos, escultures, projeccions... fan referència a moments concrets de l'extraordinària violència en la qual ha hagut d'estar sumit el país en les últimes dècades.

Em vaig aturar a la vora d'un nen, d'uns nou o deu anys, que es va adreçar a una visitant que, com jo, estava al seu costat per casualitat. I vaig assistir al diàleg següent:

Nen: *Vecina, cuénteme qué es esto.*

Senyora: *Es un tejido, mi amor, hecho por las mujeres para explicar los horrores de la guerra y los colores de la esperanza. Ahí ves hombres colgados, pero aquí abajo ves peces de colores y el mar azul…*

Nen: *Sí, y aquí en el centro muchos cadáveres.*

Senyora: *Sí, mi hijito, las mujeres tejen estas historias para que no se nos olviden y desde ese recuerdo podamos inventar la paz.*

En cap moment el nen va alçar la mirada del tapís que estava contemplant. Vaig llegir en la seva actitud que tenia la plena confiança que qualsevol adult que fos a prop –qualsevol *vecina*– podria respondre la seva pregunta. Quan va veure que en tenia prou amb la resposta, va marxar. Tanmateix, una estona després va tornar cap a la senyora que seguia a la sala i s'hi va dirigir amb una nova pregunta. Aquesta vegada no vaig sentir la seva conversa, però vaig reconèixer el vincle que el llenguatge havia creat entre ells.

Encara que en els llibres de gramàtica el singular sol ocupar la lliçó prèvia a la que es dedica al plural, la realitat afegia un exemple més al fet que és del plural d'on neix el singular.

Vaig arribar fins i tot a pensar com canviarien algunes de les nostres actituds si ens sentíssim de veritat fills del plural. Si entenguéssim que fa falta navegar amb certa facilitat en el col·lectiu per poder construir una embarcació pròpia. Si sabéssim que la nostra singularitat és fruit de l'encontre entre el llegat cultural acumulat i la vitalitat que ens conforma com a individus. Si reconeguéssim, sense més, que és la nostra naturalesa lingüística la que ens permet construir la nostra singularitat a partir del plural del qual venim.

Vaig imaginar el nostre planeta com una xarxa de sales de jazz en la qual la nostra espècie tenia el paper dels músics que mantenen la melodia de base sobre la qual cadascun de nosaltres va elegint el moment del seu solo.

El nen en el museu s'ajudava de l'estàndard que el mateix edifici li configurava, l'ordenació de la sala, l'atractiu del tapís, la companyia de la seva *vecina* ocasional, per formular la seva pregunta que era seva i només seva. La resposta li va portar a una nova pregunta i, finalment, a seguir els passos de la *vecina* a favor de la seva pròpia curiositat.

Cada vegada més submergit en el plural, cada vegada més a prop del seu solo. Tot va tenir lloc en els dominis del llenguatge, el veritable caldo de cultiu del que s'ha pensat i del que hi ha per pensar, del que s'ha dit i del que hi ha per dir, del que s'ha viscut i del seu relat.

A manera de conclusió: habitar el llenguatge

Transformem la nostra experiència vital en històries en les quals a vegades ocupem un paper protagonista i en d'altres som només figurants d'escenes secundàries. No importa quin sigui en cada cas el paper que ens assignem o ens han assignat.

El que realment importa és que fora del llenguatge no hi ha llocs habitables per als éssers humans.

Habitar el llenguatge significa apropiar-se d'ell, el bé patrimonial per antonomàsia, per utilitzar-lo en la creació i el desenvolupament de la personalitat pròpia. Habitar el llenguatge significa saber utilitzar-lo en totes les seves diverses modalitats fins al punt que es transformi en l'instrument més sofisticat possible perquè d'ell depèn el nostre coneixement i la nostra comunicació. Habitar el llenguatge significa deixar-se posseir per ell i des d'ell fer que sigui realitat el que va néixer com un simple desig. I aquest és el gran pas del plural al singular.

Per això conrear el llenguatge és una prioritat indiscutible de la nostra existència.

Teatres, auditoris, cinemes, museus, biblioteques i centres de ciència són ells mateixos els múltiples diccionaris enciclopèdics del patrimoni humà. Conserven, ordenen i classifiquen el saber, i deixen sempre espais receptius a allò que està venint, a allò que es percep com a novetat, sense deixar però de recuperar el que va quedar ocult, submergit en els vaivens de la història.

Tanmateix, cap d'aquests centres culturals no completa la seva comesa sense el constant anar i venir dels visitants. Amb les seves preguntes i les seves sorpreses, amb els seus desitjos de comprensió i les seves esperances de millora, els visitants són el motor de continuïtat d'aquest emmagatzemament de sabers que sustenta, alhora, la continuïtat i la innovació.

En aquest sentit, no hi ha cap centre cultural que no sigui intrínsecament un centre educatiu. No hi ha cap centre educatiu que pugui sustentar-se lluny d'aquests magatzems de llum en què es transformen els centres culturals per als seus visitants.

Fa pocs dies, vaig entrar per casualitat a la Jefferson Library de Nova York i vaig coincidir a l'escala amb un grup de joves d'entre tretze i quinze anys que visitaven la biblioteca amb el seu professor.

Em vaig aturar a escoltar-los. «Aquest lloc», deia el mestre, «té una llarga història. Va ser tribunal de justícia i presó de dones –fins i tot Angela Davis va ser retinguda aquí quan se la va acusar de pertànyer els Black Panthers. Ara, tanmateix, us pertany a vosaltres, pertany als ciutadans com els pertanyen totes les biblioteques de la ciutat. Avui heu conegut el lloc i admirat la seva bellesa. A partir d'ara heu de recordar que la biblioteca està sempre aquí perquè la utilitzeu quan vulgueu per llegir, veure pel·lícules, estudiar, preparar els vostres exàmens, venir amb amics o amb la família. La biblioteca és i serà sempre vostra», va acabar dient, «no ho oblideu mai i feu d'ella un lloc de les vostres vides».

Em vaig quedar a l'escala fins que els vaig veure marxar i vaig celebrar amb emoció aquesta lliçó tan contundentment pronunciada a favor de suprimir aquesta estranya «i» que s'interposa amb massa freqüència entre les paraules *cultura* i *educació*, com si fossin conceptes allunyats entre si.

Els centres culturals emmagatzemen històries. Els centres educatius són pous insondables de preguntes que busquen ser el nucli de narracions explicatives. Educar significa enriquir cada vegada més aquest camí del llenguatge que circula entre si.

Què va passar el dia que algú va agafar un tros de carbó i va recórrer la irregularitat d'una roca fins a deixar marcat a la paret el perfil d'un mussol a la cova de Chauvet?

Educació cultural, artística i estètica des de la diversitat

Gemma Carbó Ribugent
Directora del Museu de la Vida Rural de la Fundació Carulla. Exdirectora de la Càtedra UNESCO de Polítiques Culturals i Cooperació de la Universitat de Girona. Presidenta de l'Associació ConArte Internacional i vicepresidenta de la Fundació Interarts. Forma part del Comitè de Direcció de la Xarxa Europea d'Observatoris en Educació Artística. És doctora en Ciències de l'Educació, professora de Pedagogia i del Màster en Gestió Cultural UOC-UdG.

Paraules clau: educació, polítiques culturals, diversitat cultural, interculturalitat, arts, drets culturals.

Introducció

Sovint quan parlem d'educació i cultura ho fem des de la perspectiva de les polítiques i les institucions que ens hem donat com a societat i que coneixem per la nostra pròpia experiència vital com a ciutadans i ciutadanes.

Des d'aquest punt de vista, és evident que els sistemes educatius formals (l'escola, les universitats, les escoles d'adults) es fonamenten avui en els principis de la democràcia, és a dir, en la igualtat d'accés, de drets i d'oportunitats per a totes les persones. El gran objectiu o repte és aconseguir l'escolarització del 100 % dels nens i nenes. Aquesta condició global de l'educació implica pensar políticament en la prestació d'un servei homogeni que inclogui edificis, professorat, materials docents, continguts i equipaments. Els sistemes educatius són, per definició, universals i centralitzats. La diferència, per a l'Administració educativa, és un problema que cal considerar des de la perspectiva de la inclusió, especialment quan parlem de l'escola pública.

En canvi, en el món de la cultura, la comunicació o, fins i tot, l'educació no formal i el lleure, el seu caràcter no reglat i poc considerat per les polítiques públiques fa que els objectius o reptes siguin els de la producció de béns i serveis orientats a les demandes i necessitats específiques dels usuaris d'acord amb la seva diversitat. Les arts, la cultura, les indústries de la comunicació i del lleure tendeixen a valorar la diferència i la singularitat. D'ençà de les experiències autoritàries dels feixismes, les polítiques culturals s'han allunyat de legislar i orientar les pràctiques i els consums culturals de la ciutadania. Potser per això l'única política cultural que a Catalunya s'ha vinculat de manera explícita amb l'escola ha estat la política lingüística, que entén que l'estratègia per a la recuperació del català com a llengua vehicular

demana garantir-ne el coneixement en igualtat de condicions per a tota la població.

La defensa de l'escola pública, com la de la sanitat pública, ha estat sempre el pal de paller d'un model de convivència democràtica que entén el paper de l'Estat i les seves institucions com el de mediador per resoldre les diferències econòmiques i socials i les de classe. L'objectiu és superar la desigualtat com a obstacle primordial. No obstant això, les diferències no venen donades només per la situació econòmica i social, sinó molt especialment també per la diversitat cultural. Una diversitat cultural en la qual les arts i la creativitat fonamenten la seva raó de ser.

Antecedents

Educar és una tasca que ens compromet a tots si assumim com a principi que som responsables dels nostres actes individuals i col·lectius. L'educació com a sistema públic, però, té a Europa el seu origen en el pensament de Kant i la política prussiana del ministre Zedlitz de finals del segle XVIII. Segons Kant (Heinrich, 2001), l'educació ens ha d'ajudar a fer-nos grans i a superar la minoria d'edat, i a desvetllar la vocació de l'home a pensar per ell mateix.

L'objectiu dels sistemes educatius que els estats començaven a configurar era doble: garantir la formació bàsica de treballadors i treballadores perquè es poguessin integrar al mercat laboral i, alhora, conservar la cultura clàssica o acadèmica per la via de la transmissió. Però, els sistemes educatius del segle XVIII i dels inicis del XIX, com ho havien estat els d'Egipte, Grècia o Roma, estaven pensats per a les classes aristocràtiques i la reproducció dels models establerts (els econòmics i els de convivència social). La primera meitat del segle XX, amb la generalització dels feixismes i les dues grans guerres mundials, posa de manifest que per garantir la convivència també cal repensar els models culturals, i entendre que només des de la consideració de la diferència podem seguir treballant per la igualtat d'accés i oportunitats.

L'any 1948, les Nacions Unides aproven unànimement la Declaració Universal de Drets Humans,[1] que incorpora l'educació i la cultura com a drets fonamentals per a la dignitat de totes les persones. Malauradament, la situació econòmica i social de molts països alenteix el compromís dels estats amb aquests drets, que no es concretarà fins al desenvolupament del

1. https://www.parlament.cat/web/serveis-educatius/drets-humans/index.html

Pacte Internacional de Drets Econòmics, Socials i Culturals (PIDESC)[2] de 1966.

La propagació de l'escola pública es correspon amb la generalització d'unes formes de consum cultural de masses a inicis del segle xx, que va lligada a l'extensió de la classe mitjana. Aquesta escola pública s'allunya del model academicista i la cultura clàssica elitista, però se segueix imposant una única opció cultural possible: la del currículum i els continguts de les classes dominants occidentals. Com ho feu el primer liberalisme, l'Escola de Frankfurt,[3] i, en especial, Habermas (De Paz, 2007), reivindicarà una educació criticosocial que alliberi la persona de tota repetició, mecanització o dependència del pensament dels altres; una educació emancipadora que permeti a la persona transformar-se però que, alhora, l'apoderi per transformar el seu entorn de manera conscient.

Per la pedagogia crítica moderna i contemporània, amb autors destacats com Henry A. Giroux (1990, 1997), cal pensar en un nou model educatiu clarament fonamentat en una millor interrelació amb l'entorn i amb la realitat multicultural dels nens i nenes, amb una posició clara del mestre com a intel·lectual transformador. D'acord amb Paulo Freire (1996), la cultura ja no és un atribut exclusiu de la burgesia; els anomenats ignorants són homes i dones cultes als quals s'ha negat el dret a expressar-se i viuen en una *cultura del silenci.*

L'escola, com a sistema públic democràtic, no pot, per tant, continuar proposant una única visió de la cultura i el coneixement en nom de la igualtat, i obviar la realitat diversa en termes individuals, socials i culturals que es manifesta en totes les aules, i negar la riquesa que aquest fet implica per si mateix però que encara no sabem com gestionar. Per això és important destacar la tasca que, en l'àmbit internacional, i especialment des del Consell de Drets Humans de les Nacions Unides, s'està fent des de fa uns anys per avançar en la concreció del que significa la cultura entesa com a dret fonamental.

D'entrada, la cultura és present en la Declaració Universal de Drets Humans i en el PIDESC, però la seva consideració ha estat sempre relativa i generadora de conflicte. L'article 15 del PIDESC,[4] l'article 17 de la Carta Africana sobre Drets Humans i dels Pobles[5] o l'article 13 de la Declaració

2. http://www.amnistiacatalunya.org/edu/docs/nu-economics-i-culturals.htm

3. El 1923 es creà, associat a la Universitat de Frankfurt, l'Institut per a la Investigació Social, amb l'objectiu de fer una reflexió crítica sobre el funcionament de la societat industrial.

4. http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx

5. http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/africa/CAFDH/1981-CAFDH.htm

Americana dels Drets i Deures de l'Home[6] assenyalen que els estats que formen part d'aquest Pacte reconeixen el dret de tothom a:

- Participar en la vida cultural.
- Gaudir dels beneficis del progrés científic i les seves aplicacions.
- Beneficiar-se de la protecció dels drets morals i materials que resultin de les produccions científiques, literàries o artístiques de les quals sigui l'autor.

El consens internacional al món occidental és ferm si parlem del dret a la protecció dels interessos econòmics i morals dels autors i dels creadors que han preocupat a la societat des de la invenció de la impremta. També ho és en termes de gaudir col·lectivament dels beneficis del progrés científic i les seves aplicacions, particularment en els camps de la salut i la tecnologia. Pel que fa a aquesta segona qüestió, els sistemes educatius clàssics han estat orientats a ser-ne la garantia.

Sens dubte, on es genera el conflicte és en la primera qüestió, referent a la participació en la vida cultural, un aspecte complicat que calia concretar per fer-ne efectiva la protecció. Dins del sistema de drets humans de les Nacions Unides, la figura de la relatora especial en l'esfera dels drets culturals, nomenada des de l'any 2009[7] pel Consell de Drets Humans, assumeix avui aquesta tasca i ho fa a partir d'un informe anomenat Observació general núm. 21 del Comitè de Drets Econòmics, Socials i Culturals (CDESC, 2009). Aquest ha esdevingut el punt de partida per a la interpretació jurídica i política d'aquesta qüestió.

Segons l'Observació general núm. 21 del CDESC, cal entendre la cultura com un concepte que inclou totes les expressions individuals i col·lectives de l'existència humana, considerades com un procés dinàmic i evolutiu (vida cultural) on es troben el passat, el present i el futur. D'aquesta manera, el dret a participar en la vida cultural es pot qualificar, essencialment, com la llibertat per construir les nostres identitats de la manera més rica possible des del reconeixement i les herències acumulades, però també des de la possibilitat de redefinir i crear noves formes de ser i estar. Participar en la vida cultural implica tenir veu i vot en les decisions que ens afecten, tenir-hi accés, però també poder-hi contribuir des de la diversitat de maneres d'entendre el món. És precisament aquest darrer aspecte el que ha de fer repensar els nostres sistemes educatius, tant en la seva forma com en el seu fons.

6. http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/declaracion.asp
7. http://www.ohchr.org/SP/Issues/CulturalRights/Pages/SRCulturalRightsIndex.aspx

El marc internacional

Des de la perspectiva del dret a participar en la vida cultural, l'educació constitueix la gran estratègia, però els sistemes educatius han de ser revisats per actualitzar-ne els principis i eliminar-ne els prejudicis heretats. La UNESCO, com a agència de les Nacions Unides, és el primer organisme internacional que, a partir de 1992, comença a plantejar la qüestió de l'educació intercultural i assenyala que cal fomentar a l'escola el coneixement de formes d'expressió cultural diferents de la pròpia, donada l'explícita relació que aquesta qüestió té amb la construcció de la democràcia i la convivència pacífica. En les seves directrius per a l'educació intercultural (UNESCO, 2006)[8] recull tres principis recurrents després en les legislacions nacionals:

- Respecte a la identitat cultural de l'educand i oferir-li una educació de qualitat adaptada a la seva realitat cultural.
- Coneixements, actituds i competències orientats a la participació plena i activa en la vida social i cultural.
- Coneixements, actituds i competències que facilitin l'entesa i la solidaritat entre individus, grups i nacions.

Els àmbits en els quals el món educatiu ha impulsat de manera clara aquests principis són els de l'ensenyament en llengües maternes i en expressions culturals vinculades a les tradicions religioses. En l'àmbit llatinoamericà, en països com Colòmbia, també s'ha avançat de manera important en la denominada etnoeducació[9] o currículums adaptats a les realitats culturals de les comunitats originàries.

El gran repte és, però, el de la revisió dels continguts o coneixements orientats a fer possible la lliure participació de persones i comunitats en la vida política i cultural de manera solidària. Implica reflexionar seriosament sobre la construcció social dels discursos històrics, filosòfics o científics des de perspectives que han exclòs en gran mesura les diferents visions culturals: les de les dones, les dels pobles originaris, les dels pobres o les de la infància, per citar-ne algunes. Per exemple, en el seu Informe sobre l'escriptura i l'ensenyament de la història,[10] la relatora especial per als drets culturals

8. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf

9. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87223.html

10. https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N13/422/94/PDF/N1342294.pdf?OpenElement



Planters de l'Associació ConArte Internacional a l'Escola Josep Pous i Pagès de Figueres. Fotografia de Nahui Twomey. @conarteinternacional.

recomana que l'objectiu d'aquesta disciplina sigui el de fomentar la reflexió crítica, l'aprenentatge analític i el debat, a fi de propiciar la comparació i les perspectives sempre múltiples sobre els fets.

D'altra banda, veus expertes, com la de J. C. Tedesco, insisteixen en el fet que, donada la diversitat de situacions particulars i col·lectives, avui cal posar l'accent en els aprenentatges més que en els ensenyaments: «l'educació ja no podrà estar dirigida a la transmissió de coneixements i d'informacions sinó a desenvolupar la capacitat de produir-los i d'emprar-los» (Tedesco, 2003). En aquest sentit, la Unió Europea ja va proposar l'any 2006 un marc de referència per a l'aprenentatge al llarg de la vida centrat en competències clau,[11] que ha determinat el disseny de les polítiques educatives als estats europeus.

Entre les competències fonamentals, enteses com la combinació de coneixements, destreses i actituds adaptades als diversos contextos, hi trobem la de la comunicació en llengua materna –ja esmentada– o la d'aprendre a aprendre, però també la de tenir consciència i saber-se expressar culturalment, definida com l'apreciació de la importància de l'expressió creativa

11. Comunitat Europea. *Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco de referencia europeo*. DOUE L 394 de 30 de desembre de 2006. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.

d'idees, experiències i emocions a través de diferents mitjans, incloses la música, les arts escèniques, la literatura i les arts plàstiques.

Els llenguatges artístics són, justament, els grans absents de manera general en els models escolars contemporanis i, en canvi, són formes d'expressió universals que han estat fonamentals en els diàlegs interculturals al llarg de la història de les societats. La UNESCO va dedicar una atenció especial a aquesta qüestió l'any 2006 i l'any 2010, en què va proposar finalment l'Agenda de Seül[12] i uns objectius que havien de fer possible situar les arts i la creativitat en la transformació dels sistemes educatius per a una millor acceptació de la diversitat.

La pertinència de les arts i les expressions culturals en els processos de formació personals i col·lectius és reivindicada avui per una doble raó. D'una banda, per la seva vinculació amb el desenvolupament de les formes creatives de pensar i fer, que estan directament lligades a la innovació tecnològica i digital i a la generació de llocs de treball en el mercat global de les indústries culturals. D'altra banda, i de manera una mica més secundària o anecdòtica, per la possibilitat que obren a l'entesa cordial en contextos de diversitat cultural i, per tant, a la construcció de ciutadania.

En aquesta doble tessitura se situa precisament la darrera convenció promoguda per la UNESCO l'any 2005: la Convenció sobre la Protecció i la Promoció de la Diversitat de les Expressions Culturals (UNESCO, 2005). Aquest document jurídic fou ràpidament ratificat per una majoria significativa de països i està en vigor d'ençà del 18 de març de 2007. És la concreció d'un procés que impulsen països com el Canadà o França per reivindicar les expressions culturals i artístiques d'arreu del món com un fet excepcional, que fa necessària la seva protecció específica davant les lleis de lliure mercat i els tractats internacionals de lliure comerç. El teatre, el cinema, els videojocs, la música, la dansa, la literatura, les artesanies, el patrimoni, el disseny, etc., generen intercanvis econòmics rellevants, però alhora constitueixen l'essència de la diversitat d'identitats dels sistemes culturals, necessària per garantir la creativitat.

Els països que ratifiquen la Convenció, entre els quals hi ha Espanya, assumeixen el compromís d'identificar les competències educatives que s'han de considerar en els plans formatius curriculars o formals, així com en l'educació social i al llarg de la vida, i en conseqüència revisar els plans existents en cas que no compleixin amb aquestes necessitats de protecció i promoció.

12. http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/development-goals/

Des d'una visió que per les polítiques culturals contemporànies sembla una mica reduccionista, el document d'orientacions pràctiques[13] (annex a la Convenció i que concreta la seva aplicació) proposa pensar sobretot en els nous perfils professionals relacionats amb les tecnologies digitals, ja que s'entén que és en el mercat global dels grans sectors audiovisuals i musicals on més cal incidir en una sensibilització dels joves respecte a la diversitat.

Sens dubte, la competència digital, el coneixement i l'ús d'aquestes tecnologies són una gran oportunitat per a la generació d'indústries culturals i la promoció de la diversitat d'expressions culturals en un entorn comercial global que valora cada vegada més el consum basat en l'experiència. A la vegada, és precisament en aquest sector on més clara és la tendència i el perill de l'homogeneïtzació i la uniformització de les estètiques.

Per consegüent, no neguem aquesta necessitat urgent de repensar les competències educatives integrant aquesta perspectiva, però la defensa de la diversitat de les expressions culturals es justifica per moltes més raons que les tendències econòmiques globals. Com assenyala Innerarity (2015): «No habrá verdadero desarrollo humano ni sociedades maduras mientras no corrijamos ese modo de pensar que desprecia los saberes menos exactos, como los intuitivos, interpretativos, creativos o artísticos, que no se traducen en aparatos tecnológicos, en una rentabilidad inmediata o en evidencias indiscutibles».

La reivindicació dels coneixements i aprenentatges derivats de les identitats culturals que no tenen un rerefons comercial és essencial per una altra qüestió fonamental, que és la de garantir els models de convivència democràtica. En aquesta línia, Nussbaum (2011) esmenta dues competències necessàries derivades dels coneixements humanístics i estètics, que no són les digitals però que sí que són molt rellevants per fer front als reptes de la societat contemporània. Són les competències conegudes com a *imaginació narrativa* i *cosmopolitisme*.

La imaginació narrativa és la capacitat receptiva que permet l'adquisició de valors i principis morals, una capacitat que desenvolupa el nen o nena des del moment en què els adults comencen a explicar-li històries a través de les cançons, els moviments i els llenguatges materns, simbòlics o artístics. Les arts, la narració, generen aquesta habilitat de reconèixer-se a un mateix en els personatges, i de reconèixer els altres en les emocions, els gustos, les necessitats i els sentiments. Aquesta imaginació narrativa és la que condueix, sens dubte, al cosmopolita ideal, al compromís amb la comunitat

13. http://es.unesco.org/creativity/convencion/qué-es/orientaciones

dels éssers humans, i a la consideració de la unitat en la diversitat, coneixement bàsic de l'educació del futur, com assenyala Edgar Morin (2007).

Aquestes competències –el cosmopolitisme i la imaginació narrativa– són essencials per a la sensibilització i l'educació en els principis i valors de la Convenció, atès que són en bona part els valors que la fonamenten. D'aquestes es deriven les qüestions més pragmàtiques i, per això, difícils, que impliquen resoldre aspectes com la integració de la diversitat en els programes escolars, d'acord amb els contextos i les realitats de cada barri o comunitat; la creació de nous materials pedagògics i educatius; la implicació dels artistes i creadors en els processos formatius; la formació de formadors en noves habilitats; la formació de públics crítics, de consumidors responsables, i, en definitiva, de ciutadania cultural.

La situació a Catalunya: polítiques culturals i educatives entre 1980 i 2010

L'anàlisi de les polítiques culturals i educatives impulsades a Catalunya entre 1980 i 2010 evidencia la necessitat de reconsiderar els models que ens hem donat si volem respondre al nou paradigma de la diversitat, i considerar les orientacions de la comunitat internacional en relació amb les competències que cal desenvolupar en els infants, joves i ciutadans.

La diversitat cultural és una realitat que s'imposa en tots els territoris físics i virtuals. L'educació a Catalunya, però, està tardant a reaccionar i el motiu principal és la dificultat de diàleg entre ambdues polítiques i sectors.

La causa fonamental que explica aquesta desconnexió entre la vida cultural i el sistema educatiu és la separació administrativa o departamental, però també la burocràcia i la distribució competencial inherent al sector públic català (Carbó, 2013). Segons l'estudi, semblaria que l'experiència de creació d'alguns organismes administradors independents, com l'Institut Català de les Empreses Culturals (ICEC) o el Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (CoNCA), en el seu moment, hagi tendit a facilitar en bona part el diàleg entre la realitat cultural diversa i el món educatiu o, com a mínim, a considerar-lo en els pròlegs o articulats de les lleis que els creen. Queda per constatar si l'autonomia dels centres educatius que regula la darrera Llei d'educació i els moviments de renovació i innovació pedagògica històrics i contemporanis facilitaran també una major coordinació i consideració d'aquestes diferents realitats culturals en el món educatiu.

Des del punt de vista de la política local, programes com el de les Ciutats Educadores o els consorcis educatius de Ciutat i el replantejament de les

àrees de govern municipal des de perspectives innovadores, van obrint espais de diàleg entre l'educació i la realitat cultural diversa, i superen els repartiments competencials i les divisions administratives. L'aliança entre el projecte de Ciutats Educadores i les Agendes 21 de la cultura és, en aquest sentit, indispensable.

En el context català, el més rellevant són els projectes que perfilen noves formes d'educació en la diversitat cultural que promouen la participació d'artistes i l'aliança de les entitats culturals amb l'educació formal (Tàndem, Magnet, Caixa Escena, Escola d'Arts de l'Hospitalet, el projecte En residència de l'Institut de Cultura de Barcelona (ICUB), Cinema i fotografia en curs d'A Bao A Qu, Planters de ConArte Internacional, Bòlit mentor, entre d'altres) i no formal (Basket Beat, Xamfrà, Experimentem amb l'Art, entre d'altres). Tots són projectes que posen a treballar plegats els agents de l'un i de l'altre món, aconsegueixen una superació evident de la divisió tècnica de funcions i de gestió, i faciliten noves formes de pedagogia des de les arts i la interculturalitat. Són projectes que travessen les àrees curriculars i les disciplines tradicionals i entenen la necessitat de, d'una banda, construir, aprendre i ensenyar des de les identitats diverses i, de l'altra, considerar la hibridació entre ciència i arts, memòria i creació, tradició i modernitat, llenguatges i possibilitats. Impulsar aquestes tendències i donar suport a aquestes iniciatives des de l'Administració pública esdevé, sens dubte, la millor política cultural i educativa.



«El cos es cola» (Art for Change - Obra Social «la Caixa») als Planters de l'IES Salvador Espriu de Salt. Fotografia de Nahui Twomey. @conarteinternacional.

Bibliografia

Carbó, G. *Polítiques culturals i educatives a Catalunya: dificultats de la interrelació (1980-2010)* [tesi en línia]. Girona: UdG, 2013. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/119604/tgcr.pdf?sequence=8>.

Comitè de Drets Econòmics, Socials i Culturals. 43è període de sessions: Observació general, núm. 21 - E/C.12/GC/21/Rev.1 Ginebra, 2009.

De Paz Abril, D. *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora.* Barcelona: Intermón Oxfam, 2007.

Freire, P. *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI editores,1996.

Giroux, H. A. *Cruzando límites* [Border crossings]. Barcelona: Paidós, 1997.

Giroux, H. A. *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1990.

Innerarity, D. «Ciudades culturalmente inteligentes» [ponència en línia]. Bilbao: Cumbre de Cultura de CGLU, 2015. <http://agenda21culture.net/sites/default/files/files/pages/summit-pages/speech_DI-spa.pdf> [Consulta: 29 desembre 2017].

Kanz, H. «Immanuel Kant». A: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París: UNESCO. Oficina Internacional d'Educació, vol. XXIII, núm. 3-4, 1993, pàg. 837-854. UNESCO: Oficina Internacional d'Educació, 2001.

Morin, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Pakman, M. (traductor). Barcelona: Gedisa, 2007.

Nacions Unides. *Informe de la relatora especial sobre los derechos culturales*. A/68/296 Assemblea General, 9 d'agost de 2013.

Nussbaum, M. C. *Sense ànim de lucre: Per què la democràcia necessita les humanitats*. Udina, D. (traductora). Barcelona: Arcàdia, 2011.

Tedesco, J. C. «Els pilars de l'educació del futur». *Debats d'educació* [ponència en línia]. Barcelona: Fundació Jaume Bofill; UOC, 2003 <http://www.uoc.edu/dt/20366/index.html> [Consulta: 28 desembre 2017].

UNESCO: *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales.* París, 2005. <http://es.unesco.org/creativity/convención/qué-es/texto>.

UNESCO: *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París, 2006. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>.

UNESCO. *La contribución de la educación al desarrollo cultural.* Conferencia Internacional de Educación, 43a reunió, París, 1992.

Ciutats, cultura i educació. Formació intercultural per a la convivència i el bon viure

Lucina Jiménez López
Doctora en Ciències Antropològiques. Directora de ConArte. Experta de la Comissió de Cultura de Ciutats i Governs Locals Units (CGLU) per a l'Agenda 21 de la cultura i en Governança per a la Cultura i el Desenvolupament de la UNESCO. Ha assessorat sobre projectes més de deu països i ciutats. Va col·laborar en la formulació de la Llei general de cultura i drets culturals de Mèxic. Ha rebut el Premi Internacional Universum Donna 2017. Autora de *Políticas culturales en transición; Democracia cultural,* i *Arte para la convivencia y educación para la paz*.

Paraules clau: ciutadanies, desenvolupament local, educació per a la vida, drets culturals, vida cultural, convivència, diversitat i interculturalitat.

Ciutats, diversitat cultural i educació ciutadana

El que succeeixi avui dia en els processos educatius i culturals de les ciutats és definitori per al futur mundial, ja que el 2016 més de 4 mil milions de persones habitaven en zones urbanes, en petites, mitjanes i grans ciutats, algunes d'aquestes convertides en veritables megalòpolis.[14]

Les ciutats han crescut. Una bona part de la seva població procedeix no només de les zones rurals de cada país, com va passar en la primera meitat del segle xx, sinó de rutes i cicles migratoris regionals i mundials, cosa que comporta que ara fins i tot la més petita de les ciutats tingui una condició de multiculturalitat i diversitat que abans era impensable.

Tanmateix, la diversitat de diversitats de les ciutats no només obeeix la migració, sinó també la influència global de la indústria audiovisual, la cinematografia i les xarxes tecnològiques en els consums, la recreació i, en general, la vida urbana, cosa que implica la convivència, no sempre harmoniosa, de diferents generacions en un mateix espai i temps que s'interpreta i simbolitza de diferent manera.

Les diversitats estètiques, tecnològiques, intergeneracionals, de gènere, lingüístiques, entre d'altres, són presents entre persones que han nascut a la mateixa ciutat, les quals aparenten ser «iguals». La diversitat cultural no s'aplica només a la població migrant, indígena, afrodescendent, musulma-

14. Banc Mundial. Població urbana. Disponible a: <https://datos.bancomundial.org/indicator/SP.URB.TOTL> [Consulta: 29 novembre 2017].

na, rastafari o jueva, a integrants de les comunitats LGBTTIQ[15] o a qualsevol altra alteritat utilitzada moltes vegades de manera discriminatòria. Jo, el lector i tots, som part, habitem i protagonitzem la diversitat cultural.

Al segle XXI, les ciutats viuen contextos complexos que exigeixen replantejaments profunds en els seus processos educatius i culturals per respondre a les necessitats actuals de milions de nens, nenes, adolescents, dones, adults grans i, en general, als interessos i demandes de ciutadanies diverses, heterogènies i actuants, cada vegada més interessades en un futur durador, sostenible i democràtic.

L'expansió de les ciutats estableix dinàmiques complexes i contradictòries entre els centres i les perifèries, entre els municipis conurbats i els grans nuclis urbans, entre els barris i les colònies, cantons, localitats o microunitats, davant el creixement d'unitats residencials i zones d'alta marginació. La urbanització desigual, i en gran manera poc planificada, genera fragmentació social, debilitament de la vida comunitària i pressions i desigualtats en l'ús de l'espai públic, la infraestructura urbana, els serveis bàsics, els ecosistemes naturals i les possibilitats d'accés i participació en la vida cultural.

Aquests són els contextos en els quals els ajuntaments, les organitzacions de la societat civil, les agrupacions de veïns, les universitats, els artistes, els educadors i gestors, entre altres actors, hem de pensar els nostres processos educatius i culturals, que han de produir-se, cada vegada més, des d'un enfocament de drets culturals, la qual cosa suposa, en primer lloc, el reconeixement de les identitats sempre en construcció i de la dignitat de les persones que habiten les ciutats.

Educació i cultura per a la convivència i el desenvolupament sostenible

L'educació és un dels camps estratègics dels quals depèn la configuració que una societat es dona a si mateixa en el present i en el futur, i la cultura, per la seva part, constitueix la base que dona sentit de pertinença i dignitat als qui habiten les ciutats. Tanmateix, tant l'educació com la cultura poden ser espais on s'acullen pràctiques contràries a la convivència, la inclusió i el desenvolupament sostenible. Apostem llavors per processos on la vinculació entre educació i cultura tendeix cap a la innovació social, a crear una ciutat oberta a la llibertat, creativa, inclusiva, sostenible i gaudible, cosa que

15. Sigles que descriuen la diversitat sexual actualment considerada: lesbiana, gai, bisexual, transgènere, transsexual, intersexual, *queer*.

suposa transformar les pràctiques educatives convencionals i les maneres tradicionals de promoció cultural.

Els governs locals, a través de l'Agenda 21 de la cultura,[16] han reconegut la importància del vincle educació i cultura per al futur sostenible de les ciutats, tant des del punt de vista de la generació de noves capacitats locals, com per a la promoció de la convivència urbana i la pau. La Nova Agenda Urbana que estableix les Nacions Unides en la Cimera Hàbitat, celebrada a Quito el 2017,[17] pugna per assentaments urbans que:

> «b) Encoratgen la participació, promouen la col·laboració cívica, generen un sentiment de pertinença i propietat entre tots els seus habitants, atorguen prioritat a la creació d'espais públics segurs, inclusius, accessibles, verds i de qualitat que creen les condicions adequades per a les famílies, contribueixen a millorar la interacció social i intergeneracional, les expressions culturals i la participació política, segons procedeixi, i fomenten la cohesió social, la inclusió i la seguretat en societats pacífiques i pluralistes, on se satisfan les necessitats de tots els habitants, i reconeixen les necessitats específiques dels que estan en situacions de vulnerabilitat.»

Per això, quan parlem d'educació a les ciutats no ens referim només a allò que passa a les aules d'educació bàsica, mitjana o universitària, sinó a l'educació ciutadana que les ciutats haurien d'assumir en la construcció d'aquests assentaments urbans. L'educació ciutadana en aquest sentit, s'ha de viure en el disseny mateix de la ciutat, a l'espai públic, en l'ús ciutadà dels mitjans de comunicació i les xarxes tecnològiques, en la gestió comunitària de la diversitat, als exercicis de memòria que la ciutat impulsi i en la promoció d'una vida cultural democràtica i inclusiva que promogui la convivència urbana i els drets humans. Es tracta d'assumir les polítiques urbanes amb una orientació intercultural i una dimensió social.

Però no podem renunciar a la reconfiguració de la vida cultural de les escoles. Tot i els esquemes centralitzats de desenvolupament curricular en l'àmbit nacional, i malgrat que els governs locals tinguin poca influència en els sistemes educatius, durant els últims anys s'ha donat un interès creixent d'aquestes estructures regulades per obrir més encara la participació dels sectors artístics o creatius en la vida de les escoles, dins i fora dels horaris

16. Cultura 21 Acciones. Disponible a: <http://www.agenda21culture.net/es/documentos/cultura-21-accions> [Consulta: 2 desembre 2017].

17. ONU. Nova Agenda Urbana. Hàbitat III. Disponible a: <http://habitat3.org/wp-content/uploads/NUA-Spanish.pdf> [Consulta: 30 octubre 2017].

regulars. És necessari posar èmfasi en aquestes noves possibilitats que poden ser prometedores.

A través del programa Crea, l'Instituto Distrital de las Artes (Idartes, http://www.idartes.gov.co/), dependència de l'Alcaldia Major de Bogotà, promou l'educació en arts en escoles d'educació bàsica de les perifèries de la ciutat. Arteducarte[18] ho fa a escoles de Quito (Equador), mentre que ConArte[19] promou aquesta formació a escoles públiques i a zones urbanes de la Ciutat de Mèxic, i a altres ciutats més petites. No només és a Amèrica Llatina on instàncies governamentals i civils busquen enfortir l'educació en arts a escoles o comunitats, també a Espanya hi ha diverses iniciatives que aporten educació artística per a nens i joves en comunitats perifèriques o amb alts índexs de migració. La Fundación Yehudi Menuhin[20] impulsa des de fa més d'una dècada diversos processos d'educació en arts a diverses ciutats d'Espanya. A Girona i petites poblacions perifèriques com Salt, ConArte Internacional ha creat el programa Planters.[21] Aquestes iniciatives han creat noves pràctiques que aporten nous indicadors d'avaluació educativa. El més interessant ocorre quan aquestes experiències s'entrecreuen amb la vida dels barris o les zones urbanes on tenen lloc, a través de les històries que ens parlen del poder transformador de les arts a l'escola i a la comunitat.

Les escoles com a espais d'aprenentatge i convivència demandaran cada vegada més experiències creatives, artístiques i culturals per a la formació de nens, adolescents i joves. Els qui treballem en aquestes zones frontereres haurem d'estar preparats per assumir cada vegada més aquestes necessitats, a partir de propostes pedagògiques i experiències creatives, sensibles, lúdiques, pertinents, flexibles i allunyades de la rutina.

Un dels reptes principals de la convivència urbana és el diàleg intergeneracional, el qual suposa la possibilitat de comunicació i col·laboració entre persones que protagonitzen diferències, entre les quals destaquen les seves diferents experiències amb les cultures tecnològiques, per exemple. Hi ha els qui van escoltar música en vinils, a la ràdio o amb cassets, els qui van utilitzar reproductors anàlegs de música portàtils, i els qui avui només coneixen la música a través de Youtube, Spotify o Itunes. Això sense consi-

18. Vegeu especialment les experiències de Biografies Comunitàries de l'Aula a la Vida a la pàgina web d'Arteducarte. Disponible a: <http://arteducarte.com/> [Consulta: 21 novembre 2017].

19. Consorcio Internacional Arte y Escuela A. C. Consulteu-ne els projectes a: <http://www.conarte.mx> [Consulta: 12 novembre 2017].

20. Reviseu els projectes de la Fundación Yehudi Menuhin a Madrid i altres regions d'Espanya a: <http://fundacionyehudimenuhin.org/> [Consulta: 18 novembre 2017].

21. Vegeu-ne els projectes a: <http://conarteinternacional.net> [Consulta: 25 novembre 2017].



Programa Crea de Bogotà. Fotografia de Lucina Jiménez.

derar la diversitat sexual, estètica o altres àmbits culturals esmentats anteriorment.

Les persones que viuen amb discapacitat, un altre sector que requereix polítiques específiques, necessiten el reconeixement de drets especials. La inclusió hauria de partir del disseny de la ciutat, des d'una perspectiva d'accessibilitat universal; però convé també la revisió dels propòsits, les pedagogies i els llenguatges des d'on obrim espais per a l'experiència educativa i cultural amb aquestes poblacions.

La diversitat pot arribar a ser conflictiva si no s'exerceix una política de diàleg i convivència urbana, familiar, escolar, laboral, etc. A les perifèries de Colima, a l'occident de Mèxic, El Tívoli, una colònia urbana que va ser aïllada darrere de les vies del tren a causa del creixement urbà, comptava el 2015 amb un dels índexs més alts de violència, desarrelament i estigmatització. Un projecte d'educació i cultura, conduït per ConArte, en col·laboració amb la Secretaria de Desenvolupament Agrari, Territorial i Urbà (SEDATU), basat en la recuperació de l'espai públic, va procurar la formació de capacitats interculturals entre servidors públics, gestors, comunicadors del Govern local, a més de brindar eines de cultura de pau i igualtat de gènere a artistes, comunicadors, docents, universitaris i veïns dins del programa Ciudades Seguras para las Mujeres, fruit de la cooperació entre el govern federal, l'estatal i el municipal i la societat civil. Es poden consultar les bases i la seva metodologia a: https://www.conarte.mx/ciudades-seguras-para-las-mujeres/.

En aquest projecte d'El Tívoli, artistes, mestres, universitaris locals van treballar el desenvolupament d'habilitats expressives, comunicatives i socials a través de la música, el circ, el foment a la lectura, els horts urbans i la promoció de l'experiència científica, l'esport, el rap i el grafit, que va permetre que nens i adolescents enfortissin l'afecte, el respecte als seus veïns i l'amor per les seves mares, als qui al principi no volien tenir a prop. El projecte va incloure inversió participativa en la infraestructura urbana. Per exemple, una pista esportiva va passar de ser un lloc associat al consum de drogues i al delicte a ser un espai d'experiència on artistes, promotors culturals, mestres locals i comunitat van generar altres formes de relació i aprenentatge urbà. El Tívoli compta ja, des de febrer de 2018, amb una Fábrica de Innovación,[22] on aquestes noves capacitats seran les protagonistes d'altres formes de producció cultural del territori.

Territoris, educació i capacitats culturals

L'educació per a la vida suposa que les persones, des de qualsevol edat, assumeixin un rol actiu i de llibertat en diversos àmbits de la vida pública i privada, en la família, l'escola, els mitjans, l'espai públic, les xarxes digitals i les cultures audiovisuals, de tal manera que es desenvolupin noves habili-

22. Zamora, E. «Por concluir la "Fábrica de Innovación": Sánchez Romo». *Colimanoticias* (15.11.2017). Disponible a: <http://www.colimanoticias.com/por-concluir-la-fabrica-de-innovacion-en-el-tivoli-sanchez-romo/> [Consulta: 30 novembre 2017].



Mural comunitari. Fotografia de Nahui Twomey.

tats, coneixements, experiències i maneres d'autoconèixer-se, reconèixer els altres, expressar-se, crear, comunicar, comprendre, aprofitar i transformar l'entorn, i cuidar la vida en el planeta. En aquesta perspectiva, l'educació i la cultura són vistes com dos components fonamentals per a la formació de la ciutadania i per a l'impuls de la vida cultural, condicions bàsiques per a l'enfortiment de la convivència, la pau i el desenvolupament sostenible.[23]

En última instància, la formació de noves capacitats ciutadanes en l'àmbit local adquireix la seva veritable dimensió quan les persones, les comunitats, els grups són capaços d'autoregular-se per fer front als reptes de gestió dels seus territoris i recursos, al seu temps lúdic i a la seva pròpia noció de temps i espai. Amb referència a tal capacitat, estic convençuda que el primer territori d'autoregulació és el cos, com a espai d'experiència, de memòria, d'expressió de les emocions; aquest àmbit personal, íntim i social que requereix alhora nous abordatges i processos educatius i culturals capaços de transformar les subjectivitats, les mentalitats i les pràctiques individuals i després les col·lectives.

Aquesta capacitat d'autoregulació es refereix no només a la convivència, sinó a l'aprenentatge mateix, a la invenció de formes d'entreteniment i re-

23. Jiménez, L. *Educación, cultura y ciudadanía. Agenda 21de la cultura*. Disponible a: <http://www.agenda21culture.net/sites/default/files/files/documents/es/newa21c_lucina_jimenez_spa.pdf> [Consulta: 2 desembre 2017].



Projecte Muralista (ConArte Internacional). Fotografia de Gris Aguirre.

creació saludables i gaudibles. Aprendre a dialogar, no sense contradiccions o conflictes i per fer possible la vida en comú, permet crear i enfortir relacions duradores. L'autoregulació és necessària per generar el sentit de ciutadania, per promoure la gestió corresponsable de l'espai públic, els serveis i la cura del medi ambient i la vida cultural. L'autoregulació és també un espai de llibertat, de pensament i joc, i de ruptura amb la verticalitat, amb la disciplina rígida i imposada tant a l'escola com en la vida urbana.

Som davant d'una invitació a assumir la mateixa ciutat com a espai educatiu, la vocació del qual, més enllà de la vida econòmica i política, pugui ser el foment de la vida cultural i la llibertat creativa. El moviment de Ciudades Educadoras [24] considera la possibilitat d'establir la creativitat, la convivència i la diversitat com a eixos fonamentals d'una educació ciutadana per a la transformació de la mateixa ciutat. Aquesta diversitat es manifesta en molt diversos plans i no sempre és fàcil actuar-hi de la mateixa manera. En ciutats on la migració planteja reptes lingüístics, com una d'aquestes dimensions específiques de la diversitat, hi ha experiències de ciutats que compten amb estratègies d'acollida pensades per als migrants. Tanmateix, no sempre poden sostenir la diversitat lingüística en els serveis públics, inclosa l'educació, de tal manera que les llengües es refugien en la vida privada i es tornen fronteres insalvables.

24. Carta de Ciudades Educadoras para un mundo mejor. Disponible a: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/CARTA-CIUTATS-EDUCADORAS_3idiomas.pdf> [Consulta: 2 gener 2018].

Moltes ciutats del món viuen tensions derivades de la pressió social que genera la migració. En l'àmbit social i el cultural, la falta de gestió de la diversitat sol crear una espècie de ressentiment dels habitants natius davant els nouvinguts, no només per la pressió que pateixen els serveis públics, sinó per la por a allò que es desconeix.

L'experiència de Vaudreuil-Dorion al Canadà, una petita ciutat, que va passar de 17 mil a 37 mil habitants en 10 anys, pot ser eloqüent per convèncer-nos que un projecte d'educació i cultura (assumit com a procés de mediació) pot aturar les tensions derivades d'aquests nous escenaris de migració. En aquest cas els habitants locals començaven a tenir por d'utilitzar l'espai públic i compartir-lo amb persones de procedències tan diverses. Alguns habitants fins i tot van decidir abandonar la ciutat. Des de 2014, el projecte Je suis... (Yo soy...),[25] considerat com una bona pràctica per a l'Agenda 21 de la cultura i guanyador del Premi CGLU de la Ciutat de Mèxic, involucra més de 20 mil persones cada any, inclosos diversos actors de la ciutat, escoles, negocis, mestres, artistes, veïns, en la realització de tallers d'experiència, desfilades, recuperació de la memòria, diàlegs entre persones amb discapacitat, artistes, nens, joves, etc. El reconeixement mutu entre les cultures diverses dels habitants originaris i les dels immigrants ha propiciat la valoració d'aquesta diversitat en l'espai públic, mercats, festes, etc. Per això es manté fins a la data com un eix important de gestió de la convivència i l'economia de la ciutat.

Les ciutats són per excel·lència llocs on la visualitat resulta fonamental. Però no només el disseny i la publicitat construeixen rutes i estètiques lligades a la tecnologia. El patrimoni i els mitjans de comunicació exerceixen un paper estratègic, per la qual cosa l'educació contemporània hauria d'incloure producció científica, estètica, artística i de memòria urbana. L'educació digital no només vetlla per l'accés a les tecnologies, sinó que promou l'ús social i creatiu de les eines esmentades, i transforma la mateixa naturalesa de l'experiència educativa.

El programa Steampunk de Medellín,[26] per celebrar el mes del patrimoni cultural el 2015, va aconseguir captar l'atenció de poblacions diverses per fer una reflexió entorn dels dilemes contemporanis de la ciutat. Va consistir en el llançament d'una aplicació per georeferenciar les escultures de la

25. *Je suis... («Yo soy...») Reconstruir su comunidad por la mediación cultura, Vaudreuil-Dorion*. Disponible a: <http://www.agenda21culture.net/sites/default/files/files/good_practices/vaudreuil-dorion-spa.pdf> [Consulta: 19 desembre 2017].

26. Medellín Steampunk. Disponible a: <http://patrimoniomedellin.gov.co/proyectos/medellin-steampunk/> [Consulta: 29 desembre 2017].

ciutat i els corregiments, que va incloure la intervenció estètica de cinc d'aquestes i la producció d'una col·lecció de guions del radioperiódico *El Clarín* per explicar històries. S'hi va afegir a més el disseny d'una ruta de recorregut amb bicicleta.

Ciutats diverses, creativitat horitzontal i bon viure

El futur de les ciutats es construeix a l'espai públic, a les aules, en les relacions de barri; en les noves maneres d'apropiació de les infraestructures culturals, amb la generació de nous models de consum i d'aprofitament del medi ambient, a partir de la convivència de les unitats residencials i altres conglomerats urbans. El seu futur depèn de les estratègies que promoguin polítiques educatives i culturals amb enfocament de diversitat, llibertat creativa, associades amb la millora de la qualitat de vida. Depèn, també, de la posada en relleu de les memòries col·lectives, del foment de la creativitat social horitzontal (no només per al sector artístic o emprenedor), així com de la revaloració dels recursos culturals de cada comunitat, de la formació de noves capacitats per aprofitar les xarxes tecnològiques i apropiar-se d'eines de producció audiovisual i digital.

Es construeix ciutat a partir de la innovació de les formes convencionals de relació entre artistes i els anomenats *públics*, entre infraestructures culturals i determinats sectors socials, com els que desenvolupen Habitació 1418, a la plaça dels Àngels de Barcelona[27] en complicitat amb el Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA) i el Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (CCCB), on els actors són adolescents de 14 a 18 anys.

Algunes ciutats viuen fenòmens relacionats amb les noves formes de ruralitat urbana, que són fruit de la migració, de la influència de diverses cosmovisions i de l'aparició de grups culturals, col·lectius juvenils o de barri que busquen establir noves formes de comunalisme, creen horts urbans, estimulen el consum local, fomenten mercats comunitaris d'intercanvi, i altres formes de consum i pràctiques artístiques que pretenen ser més col·lectives, disruptives i sostenibles.

Hi ha una tendència en algunes petites i mitjanes ciutats a buscar altres maneres d'enfocar les cultures alimentàries i una convivència més amigable amb el medi ambient; una tendència lligada al patrimoni natural i cultural local que fomenta el coneixement científic tècnic per al bon viure. A Nova

27. Espejo, B. «Adolescents en el museu». *El País*. 10.8.2017. Disponible a: <https://elpais.com/cultura/2017/08/10/babelia/1502364119_402049.html> [Consulta: 22 setembre 2017].

Orleans, després del desastre de Catrina, Urban Conservancy New Orleans[28] va impulsar un treball comunitari, educatiu, d'investigació i mediambiental per incidir en la reconstrucció de la ciutat a partir de la regeneració del patrimoni ecològic i l'arquitectura sostenible.

Després del sisme del 19 de setembre de 2017 a la Ciutat de Mèxic, ciutadans que habitaven el Multifamiliar Tlalpan, el conglomerat urbà més gran al sud de la ciutat –on més de 500 famílies seguien sense habitatge en el moment d'escriure aquest assaig–, han centrat la reflexió sobre la comunalitat com a eix per repensar la ciutat, juntament amb altres zones afectades, on la ruralitat de la ciutat encara és molt present. Igualment, s'han desplegat processos educatius i culturals que han permès enfortir la seva organització ciutadana, i l'han convertida en un locus de la resistència urbana a la ciutat, al marge dels partits polítics.

Aquestes i altres experiències que el lector pot agregar per enriquir aquest assaig donen la pauta que és possible impulsar processos de formació de ciutadanies amb sentit de pertinença als seus barris, colònies, escoles, ciutats i territoris, des de projectes que vinculen educació i cultura, a partir de nous diàlegs interculturals i del respecte als drets humans. Cada vegada més, governs, organitzacions de la societat civil, agrupacions artístiques i ciutadanes busquen impulsar projectes on les arts i la cultura s'entrecreuin amb temes transversals del desenvolupament urbà. Un dels reptes contemporanis que enfronten les ciutats és enfortir les capacitats ciutadanes per a la convivència en contextos de diversitat i desigualtat. L'educació i la cultura són clau per construir ciutats més amigables, intel·ligents, inclusives i resilients.

28. Consulteu els projectes a: <http://www.urbanconservancy.org/> [Consulta: 2 gener 2018].

Educació, cultura, comunitat (transformació social al Prat de Llobregat)

Rafa Milán
Gestor cultural. Llicenciat en Filologia Hispànica per la Universitat de Barcelona (UB). Màster en Gestió Cultural per la UB. Postgrau en Gestió d'Empreses i Organitzacions Culturals per la Universitat de Deusto. He desenvolupat la meva activitat professional principalment a l'Ajuntament del Prat de Llobregat i durant un temps com a director del Patronat Municipal de Cultura de Mataró. He col·laborat en la redacció del Pla d'equipaments culturals de Catalunya (PECCat) en les taules de Centres Culturals i Equipaments de Nova Generació, i en cursos de postgrau de la UB i de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC).

Paraules clau: acció comunitària, polítiques culturals, experimentació, aprenentatge.

> «Per mi, la gran assignatura pendent del nostre temps és replantejar la relació entre cultura i educació. No pot ser que la gestió, la formació i la planificació del món cultural i del sistema educatiu funcionin de manera tan separada. És un símptoma greu d'incultura, que deixa el sector cultural en mans d'un circuit d'experts cada cop més elitista i desconnectat del conjunt de la societat. Més que grans inversions en cultura, com s'han fet en dècades anteriors, ens cal un replantejament que faci de Barcelona ja no un aparador, sinó una gran escola-taller a cel obert.»[29]
>
> *Marina Garcés (filòsofa)*

Com plantejar les relacions entre *educació* i *cultura*? Com abordar una estratègia comuna que permeti fer real i de manera sostinguda un projecte educatiu global a nivell de ciutat? És possible crear una xarxa de relacions permanents entre diferents actors educatius i culturals i compartir un objectiu comú? Quin és el paper de la comunitat? L'Administració pública local està preparada per liderar un projecte de transformació social i compartir la responsabilitat amb la comunitat educativa i la ciutadania? Què cal canviar per fer-ho?

D'altra banda, i no menys important, al difícil binomi *educació* i *cultura* hi afegim la *comunitat*. És possible desenvolupar un procés d'aquest tipus

29. Després de les darreres eleccions municipals, *La Central* va demanar l'opinió de persones implicades en diferents àmbits culturals amb l'objectiu de generar un nou marc de relació entre els poders públics i el teixit cultural de la ciutat més obert i democràtic, d'acord amb les «noves maneres de fer política». Aquesta va ser la resposta de Marina Garcés. <https://www.lacentral.com/blog/noves-maneres-per-a-la-politica-cultural-116090>.

amb les eines de la intervenció comunitària? Pot l'Ajuntament prendre la iniciativa de liderar processos de transformació social?

En aquest article intentaré reflexionar sobre aquestes preguntes i aportar l'experiència realitzada al Prat de Llobregat, municipi en què treballo i on hem iniciat un procés de treball conjunt entre els professionals d'educació i cultura que permeti organitzar les polítiques municipals adreçades a teixir un projecte educatiu global de ciutat, i que generi contextos d'aprenentatge amb corresponsabilitat entre els diferents agents educatius i culturals de la ciutat. És un procés de treball no exempt de contradiccions, conflictes i desacords, però amb una gran dosi de flexibilitat, permeabilitat i consciència perquè es tracta d'un projecte que ens travessa a tots, que ens modificarà substancialment i que té un llarg recorregut.

Educació i cultura una prioritat política

A l'inici de la legislatura, l'equip de Govern va situar l'educació i la cultura com a eixos estratègics i prioritaris del Pla d'actuació municipal. «Una ciutat que formi persones millors. L'educació i l'accés a la cultura són drets que cal garantir per a tothom i al llarg de tota la vida. Una ciutat que aspira a ser igualitària els ha de reconèixer com a tals, i protegir-los com a bé comú, ja que representen la garantia per al desenvolupament personal, social i comunitari, i contribueixen a la participació activa de les persones a la societat».[30]

La *cultura* i l'*educació* són dos espais que, malgrat treballar tradicionalment d'esquenes, han dedicat els seus esforços a garantir la igualtat d'oportunitats, l'esperit crític, la creativitat i la qualitat de vida de la ciutadania. Convertir-les en l'eix principal del desenvolupament i la vertebració de la ciutat significa orientar tota l'organització municipal a assolir els valors més elevats de la democràcia, entre aquests, la participació plena, la gestió del conflicte, la llibertat i la solidaritat, seguint els principis de sostenibilitat.

Les polítiques educatives dels darrers anys han dedicat molts recursos i temps a satisfer una sèrie de demandes socials molt importants, i han aconseguit una àmplia oferta educativa pública en totes les etapes, des de l'educació infantil (0-3 anys) fins a la formació professional, els idiomes i la formació d'adults. Tot això desenvolupant xarxes de professionals en diversos àmbits de l'educació que treballen amb una perspectiva comunitària i de ciutat. L'escolarització plena, la lluita contra l'absentisme, l'acompanyament

30. Programa d'actuació municipal 2016-2019. Ajuntament del Prat de Llobregat.

i el suport a l'escolaritat en totes les etapes educatives amb una gran complicitat amb la comunitat educativa i el suport a les famílies, es poden considerar les principals fites.

D'altra banda, tradicionalment les polítiques culturals de la ciutat han posat l'accent en dotar la ciutat dels serveis culturals mínims que permetessin garantir l'accés i la pràctica cultural del conjunt de la ciutadania, i proporcionar les condicions perquè les persones fossin les protagonistes, en primera persona, del fet cultural, partint de la pròpia experiència i afavorint la seva contribució a la vida comunitària. En aquesta línia s'ha creat una important xarxa d'equipaments i serveis culturals amb una important càrrega formativa i de proximitat.

L'acció comunitària com a eina metodològica

L'Ajuntament ha estat el principal motor de la ciutat que ha donat satisfacció a les necessitats expressades per la ciutadania, però encara cal trobar nous espais de diàleg amb un conjunt molt important de ciutadans i ciutadanes que han pogut quedar fora de les propostes culturals i educatives que la ciutat ha ofert fins ara.

Per valorar la comunitat, cal establir noves aliances amb persones i col·lectius que vulguin prendre-hi part i liderar processos d'apoderament ciutadà, així com integrar les múltiples cultures existents a la ciutat des del reconeixement de la diversitat dins d'un sentiment compartit d'identitat i comunitat.

Per posar en marxa aquests processos de millora de les condicions de vida de la ciutadania, es proposen models d'intervenció comunitària que situïn les persones al centre. Tal com explica Marco Marchioni, aquest treball serà possible si hi ha voluntat política (per part d'administradors i població) i voluntat tecnicocientífica (per part dels recursos),[31] donat que la realitat actual és complexa i diversa, per la qual cosa necessitem coneixements i ciències aplicades a la millora de les condicions de vida de tots i no tan sols d'uns quants.[32]

L'impuls polític ha estat fonamental per iniciar un intercanvi d'experiències entre *educació* i *cultura*; compartir una important col·lecció d'arguments, idees i reflexions, i elaborar un consens comú al voltant del coneixement de la ciutat.

---

31. Marchioni considera que una comunitat és la interacció de quatre factors: territori, població, recursos i demandes. Com a recursos es refereix als tècnics, als professionals i al coneixement que intervenen directament en la comunitat, expressats com a *voluntat tecnicocientífica*.

32. M. Marchioni, 2002.

El reconeixement com a fonament d'un treball conjunt

Però, cal començar per algun lloc, i els inicis es van centrar principalment en un reconeixement mutu de la feina feta per cada equip de professionals. Malgrat compartir objectius, les polítiques desenvolupades per cada servei municipal han tingut pocs espais de trobada, i han seguit una diagnosi, eines i metodologies poc coincidents. Calia, doncs, construir un marc de reconeixement i de col·laboració, fins i tot en la forma d'explicar-nos les coses; calia crear un vocabulari comú.

Coincideixo plenament amb Nicolás Barbieri quan afirma que «un brevíssim guió de la col·laboració inclouria: a) determinar quins són els recursos que les persones i les comunitats necessiten per fer front a diagnòstics construïts de forma compartida; b) determinar responsabilitats tenint en compte els elements en què cada organització es troba més ben preparada i equipada: c) fer-ho respectant la missió o els objectius de cadascun d'aquests agents, assumint diferències i conflictes en la definició de valors i normes».[33]

Així doncs, els professionals d'educació i cultura van treballar conjuntament en la construcció d'un mapa de serveis, activitats i propostes que existien a la ciutat (municipals, de centres educatius, AMPAs, entitats culturals, centres culturals...) fent entrevistes a tots els agents educatius i culturals de la ciutat per tal d'establir aquesta diagnosi comuna; es van organitzar els equips de treball en diferents àmbits formats per professionals d'ambdós equips –barrejats i liderats per persones d'un o altres departaments segons les potencialitats i els coneixements de cadascú i en funció de la seva preparació– i es va fer una feina de construcció conjunta de la missió, la visió i les línies estratègiques.

Un projecte de transformació social

En aquest context, el Programa educació, cultura, comunitat pretén, d'una banda, valorar el desenvolupament cultural i artístic de les persones al llarg de la seva vida amb l'objectiu de construir una ciutadania conscient, crítica, lliure i feliç i, de l'altra, millorar la qualitat de vida de la ciutadania i facilitar pràctiques culturals diverses, i formar persones amb capacitat crítica, amb una mirada oberta, amb interessos culturals diversos.

Per tant, les polítiques culturals i educatives de l'Ajuntament pretenen:

33. N. Barbieri, 2015.

- Generar oportunitats de desenvolupament i transformació personal, social i cultural a través d'espais per a la pràctica cultural, l'experimentació i el gaudi.
- Mobilitzar una cultura viva i en constant transformació, que es construeixi de forma horitzontal i significativa amb oportunitats per a tothom i vinculada al context i la comunitat.
- Afavorir la sostenibilitat, la diversitat, la col·laboració i l'esperit crític.

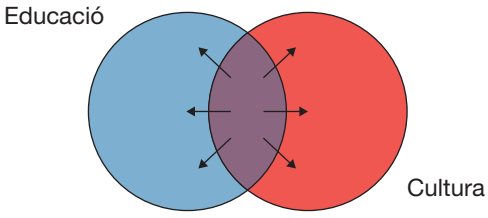
Les línies estratègiques s'articulen de manera interconnectada i transversal, i són fruit de la participació i negociació dels diversos agents i del teixit comunitari. Aquestes són:

- Reconèixer, visibilitzar, impulsar i acompanyar les propostes educatives transformadores que ja s'estiguin desenvolupant en diferents contextos educatius (dins l'educació formal, la no formal i l'informal).
- Facilitar l'accés al coneixement en totes les seves dimensions (artística, històrica, cultural, lingüística, cientificotècnica, tecnològica...) per tal que la ciutadania pugui desenvolupar-se plenament.
- Impulsar un programa de foment de les pràctiques culturals i artístiques (en totes les seves dimensions) per a totes les edats, articulat en els diferents contextos educatius, que ofereixi tant la possibilitat de seguir itineraris formatius com l'aprenentatge d'aquestes pràctiques i sabers en qualsevol moment de la vida i el seu gaudi.
- Construir el projecte a través de la col·laboració dels diferents agents culturals i educatius de la ciutat (professors, tècnics municipals, entitats, AMPAs o AFAs...) i la ciutadania.
  - Promovent la participació de les diverses entitats i institucions en el desenvolupament dels projectes dels centres educatius (fent un ús social dels centres).
  - Impulsant, acompanyant i donant suport a xarxes i estructures ciutadanes i comunitàries de producció i experimentació.
  - Obrint espais de debat, coneixement i reflexió envers les accions desenvolupades en els diferents contextos educatius, que permetin obrir la mirada, desenvolupar el sentit crític, i adoptar una actitud creativa i constructiva davant dels reptes personals i col·lectius.
- Crear un pla de comunicació i difusió que doni a conèixer el projecte a la ciutadania i fomenti la participació, entre d'altres:
  - Documentant els processos de treball de manera que puguin ser compartits amb les persones interessades.
  - Creant un espai digital de visualització.

- Definir l'estructura tècnica de treball dels dos departaments, les funcions de tots els agents en el projecte, els espais de relació, diàleg i presa de decisions de tot l'equip, així com els recursos disponibles, la sostenibilitat i la temporalització.

Organització oberta i col·laborativa

Es crea una organització conjunta entre ambdós departaments, amb la qual cosa es genera un espai intermedi de confluència que es gestiona de manera col·legiada. No obstant això, es tracta que el treball realitzat en aquest espai permeti transformar de forma substancial altres projectes habituals de cada departament, de manera que el conjunt de l'acció municipal quedi modificat per un estil de treball obert, col·laboratiu, transparent i transformador.



Font: elaboració pròpia.

Per tal de concretar aquestes línies, es defineixen cinc grans àmbits de treball, que es desenvoluparan en diferents contextos educatius i a partir de diferents projectes: l'Educació de les Arts, el Foment de la Lectura, Open to the World (sobre l'impuls de l'anglès), el Coneixement Cientificotècnic, i el Patrimoni Cultural i la Cultura Popular.

Durant el 2017, per tal de dotar el Programa de continguts i impulsar-lo en tots els àmbits de la vida quotidiana, es desenvolupen aquestes accions:

- Es posa en marxa l'organització municipal: es creen grups de treball mixtos entre tècnics de cultura i educació, amb responsabilitats clares i definides, que fan una recollida sistemàtica d'informació i una anàlisi de l'activitat municipal en diferents contextos educatius, necessàries per a l'ordenació del projecte i la presa de decisions.
- Se celebren reunions amb diferents agents i institucions de la ciutat per tal d'aconseguir-ne la implicació en el disseny i desenvolupament del projecte (associacions culturals, AMPAs i AFAs, centres educatius, centre de recursos pedagògics, inspecció i serveis territorials del Departament d'Ensenyament).

- L'equip del Programa s'entrevista amb tots els centres educatius de la ciutat per tal de conèixer en profunditat les seves necessitats i la seva disponibilitat per participar en el projecte.
- Es crea una Comissió de Seguiment del Programa amb representants del Departament d'Ensenyament (cinc direccions de centres educatius, Inspecció i serveis educatius), com a espai d'informació, consulta i validació de propostes del Programa.
- Prenent com a punt de partida la informació recollida a les entrevistes, es fa una proposta de desplegament del Programa als centres educatius per al curs 2017-2018, basada en tres línies de treball: els projectes, els entorns d'aprenentatge i els laboratoris.
- Se celebra la 1a Trobada d'estiu entre tots els agents implicats en el Programa, a principis de juliol, com a espai anual de trobada i d'intercanvi de les experiències entre tots els agents del Programa.
- Es treballa amb el Departament d'Ensenyament un conveni marc entre la Generalitat i l'Ajuntament per al desplegament del Programa educació, cultura, comunitat perquè n'asseguri la implementació en els centres educatius de la ciutat.
- Es creen grups de treball plurals amb diferents agents per dissenyar els projectes d'educació artística a les escoles, el projecte Connexions i els laboratoris de lectura, cultura popular, anglès i tecnologia.
- Es comença a treballar en els aspectes transversals del Programa: pla de comunicació, pla de documentació i sistema d'indicadors d'avaluació.

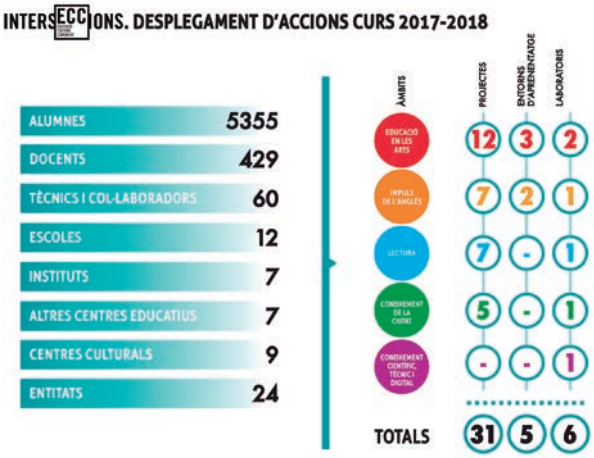
El curs 2016-2017 finalitza amb el compromís de desenvolupar en els centres educatius tres línies d'acció (els laboratoris, els entorns d'aprenentatge i els projectes), que són diferents formes de relació i col·laboració entre agents educatius i culturals de la ciutat. Aquests nous espais de treball busquen promoure l'obertura dels centres educatius al seu entorn i a la comunitat, a fi d'incorporar-la en l'acció educativa dels centres i retornar-li al mateix temps els aprenentatges adquirits:

- Els laboratoris de propostes són espais de disseny de futurs projectes entre agents diversos (Ajuntament, centres educatius, entitats...) que permeten donar resposta a problemàtiques comunes (principalment, les dels centres educatius).
- Els entorns d'aprenentatge són espais de reflexió i de formació per al professorat i altres agents culturals o educatius que permeten compartir i transferir coneixements dels projectes en curs i, al mateix temps, conèixer pràctiques educatives que hagin funcionat en altres contextos.

- Els projectes són processos educatius de llarga durada (mínim un any), desenvolupats als centres educatius, que s'han dissenyat prèviament i conjuntament entre agents diversos (Ajuntament, centres educatius, entitats...).

A la Comissió de Seguiment, formada per tècnics de cultura i educació, directors de centres educatius i els serveis territorials d'Ensenyament, s'hi acorden uns criteris per a la distribució de recursos que també impliquen un compromís important de continuïtat:

- Els interessos de cada centre educatiu en funció del seu projecte i les condicions de desenvolupament de les propostes.
- Les pràctiques educatives del centre han de ser coincidents amb el projecte a desenvolupar.
- La continuïtat de projectes iniciats en cursos anteriors.
- La rendibilització de recursos invertits amb anterioritat.
- L'adscripció a una zona educativa i, per tant, una possible continuïtat entre centres de primària i secundària, així com una certa distribució geogràfica a la ciutat amb un centre cultural de proximitat de suport.
- La disposició del centre educatiu per introduir els canvis organitzatius i metodològics necessaris que aporta la realització del projecte.
- Una visió global compartida de la distribució de recursos a la ciutat.



Font: elaboració pròpia.

Així doncs, finalment, durant el curs escolar 2017-2018, s'han desenvolupat 42 projectes de diversa envergadura a 17 centres educatius públics de la ciutat (12 de primària i 5 de secundària i batxillerat) amb la participació

de 9 centres culturals i 24 entitats, tal com es pot apreciar a la gràfica anterior. Per al curs 2018-2019 hi haurà un important creixement amb la voluntat de consolidar aquest nou mapa de relacions entre tots els participants que es va visualitzar a la II Escola d'Estiu celebrada la primera setmana de juliol passat a la ciutat.

És evident que la política cultural de la ciutat s'ha modificat substancialment, no tan sols perquè aquest projecte ens ha ocupat molt de temps i recursos, sinó perquè ens ha donat l'oportunitat de generar noves aliances i complicitats amb la comunitat educativa i compartir de costat la construcció d'un projecte global que pretén arribar a tots els centres educatius públics de la ciutat. I junts hem aconseguit arribar a acords institucionals amb el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya a través d'un conveni de col·laboració.

Algunes conclusions

La voluntat política ha estat determinant per posar en marxa el Programa educació, cultura, comunitat a l'hora d'aportar els recursos necessaris; orientar l'acció cultural i educativa; assumir els riscos de renovar l'organització i els conflictes de modificar les relacions amb els centres educatius, i incorporar la comunitat a la presa de decisions.

Aquesta renovació de l'organització tampoc ha estat exempta de conflictes. Ha comportat el treball conjunt de tècnics de dos departaments amb estils i dinàmiques molt diferents, en moments organitzatius també diferents, i que parlen de manera diferent sobre com abordar les necessitats de la ciutat i com relacionar-se amb la ciutadania. Treballar plegats en la definició dels objectius del programa i des del reconeixement mutu ha estat fonamental per començar a cooperar conjuntament.

Un projecte de transformació d'aquestes característiques remou les zones de confort de tothom i substitueix l'espai de l'activisme, la queixa, la insatisfacció per un de construcció col·lectiva, i no sempre sabem com fer-ho. Generem espais nous amb propostes noves, entre persones que no es coneixen i amb les quals cal que construïm primer les complicitats, les connexions, les xarxes de sabers, que ens «provem» i confiem amb els altres per experimentar. El conflicte està servit. Hem d'aprendre també a gestionar els conflictes, però ens hem dotat de prou espais i eines per poder abordar-los amb plena normalitat. No tan sols els interns, sinó també els conflictes en la relació amb els centres i amb la comunitat. Els espais de treball estan preparats per fer-ho.

Es tracta d'un projecte global que ha begut de moltes fonts. S'ha fet una important tasca de recerca i documentació de projectes artístics, de teatre, dansa, música, arts visuals, cinema, lectura, introducció a l'aula d'auxiliars d'idiomes, coneixement del territori, història local, patrimoni cultural, cultura popular, experiències de ciències i tecnologia. Els centres culturals s'han posat a disposició del programa, no tan sols per oferir espais i recursos, sinó també per modificar les seves propostes formatives i orientar-les als objectius comuns, i incrementar les relacions amb els centres educatius i les famílies: centres cívics, teatre, projectes visuals, biblioteca, arxiu municipal, escola de música i La Capsa... I s'ha connectat tot amb les entitats de la ciutat que tenen projectes educatius, i també amb les famílies. Podríem dir que estem superant l'activisme cultural i educatiu, dirigint les accions cap a un projecte global transformador que doti de sentit el conjunt de les polítiques culturals i educatives de la ciutat.

El projecte no es limita a introduir activitats culturals als centres educatius. Els centres culturals de la ciutat han format part de tot el procés de conceptualització del programa i són els principals actors i impulsors: l'Escola Municipal de Música, a través de diferents projectes en horari lectiu (EntreInstruments, tocata, cantata...) o l'organització de diferents entorns d'aprenentatge; els centres cívics, que impulsen diferents laboratoris per generar cooperativament projectes que després impulsaran (tecnologia, ciències....) o que acullen propostes de millora del coneixement de l'anglès; la Biblioteca, que s'incorpora plenament al projecte Lecxit[34] amb diversos centres educatius, i la Fundació Bofill en col·laboració amb les famílies, i les entitats, que desenvolupen projectes d'educació artística en horari lectiu i amb programes de formació de professorat.

Encara és d'hora per poder valorar adequadament el desenvolupament i l'impacte del Programa, però s'està treballant en la construcció d'un sistema d'avaluació que permeti conèixer el grau de modificació de les relacions, els canvis organitzatius que han generat els centres educatius i culturals, i la implicació de la comunitat.

Tota la ciutat està fent passos per convertir-se en una gran *escola taller a cel obert* que permeti generar, des de l'experimentació, contextos d'aprenentatge amb corresponsabilitat entre els diferents agents educatius i culturals locals; impulsar la igualtat d'oportunitats, l'esperit crític, la creativitat i la qualitat de vida de la ciutadania, i posar la comunitat al centre de l'activitat municipal per buscar la seva implicació i corresponsabilitat.

34. Podeu trobar informació sobre el projecte Lecxit a: <http://www.lectura.cat/>.

Bibliografia

Barbieri, N. *Cultura i educació: cap a una aproximació integral*. Universitat Autònoma de Barcelona, 2015.

Carbó, G. *L'assignatura pendent. Converses sobre educació, política i cultura*. Girona: Papers amb Accent, 2016.

Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (CoNCA). *Estat de la cultura i de les arts 03_2015. Repensant les polítiques culturals. Reptes i reflexions.* Barcelona: Consell Nacional de la Cultura i de les Arts, 2015.

Garcés, M. *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra, 2013.

Marchioni, M. «Organización y desarrollo de la comunidad. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales». A: *Programas de Animación Sociocultural*, UNED, 2002.

La importància d'hibridar les arts i l'educació per afavorir la consciència imaginativa

Fernando Hernández-Hernández
Grup d'investigació Esbrina (http://esbrina.eu/es/inicio/) i REUNID+D (Xarxa Universitària d'Investigació i Innovació Educativa) (http://reunid.eu/).

Paraules clau: hibridació, imaginació, esdeveniment, gir pedagògic, neoliberalisme, desterritorialització.

L'educació com a art, les arts com a educació

> «L'educació es converteix en una forma d'acció que va associada als llenguatges de crítica i possibilitat. Representa, finalment, la necessitat d'un lliurament apassionada per part dels educadors per fer que allò polític sigui més pedagògic, és a dir, per convertir la reflexió i l'acció crítiques en parts fonamentals d'un projecte social.»
>
> *Henry Giroux*

Entenc l'educació a través de les arts no com una disciplina parcel·lada i tancada en si mateixa en àmbits institucionals que estableixen el seu «ha de ser», sinó com un esdeveniment que irromp en els discursos i les pràctiques establerts, per desnaturalitzar-los i qüestionar-los des d'altres punts de vista (parcials, no fixos i moltes vegades múltiples). Tot això, amb la finalitat de provocar fissures i fallides en els relats curricular, disciplinari, cultural i social dominants, per desestabilitzar-los i obrir-se a altres maneres de conèixer, imaginar i ser.

Com indica Calderón-García i Hernández-Hernández (2018) s'observa una diferenciació, almenys en l'imaginari social de l'art, que situa les obres d'art en dos àmbits: el de la producció i el de la distribució. En el primer, s'ubiquen els sistemes expositius –galeries, museus, fires o centres culturals– i, en el segon, s'hi vinculen tallers, escoles d'art, institucions d'ensenyament, acadèmies i universitats. A mesura que han passat els anys, el debat entorn de la producció i distribució s'ha expandit cap al reconeixement de la generació de coneixement artístic i pedagògic, no només en projectes curatorials puntuals, sinó també en exposicions internacionals com la Documenta o la Bienalle, entre moltes altres, on s'han generat espais per reflexionar entorn de la relació entre art i educació (el pedagògic de l'art i l'ar-

tístic del pedagògic) i com aquesta pot ser mostrada, presentada i disseminada. Des d'aquesta perspectiva, restringir l'educació a través de les arts als marcs institucionals resulta inviable, per no respondre a com l'art s'expandeix i genera coneixement.

En aquest context, l'educació a través de les arts, en els seus processos, construeix espais socials transicionals en els quals el coneixement, que es nodreix i es relaciona amb diferents sabers, és generat junt amb l'esfera de l'art i des d'aquest. Però aquests espais no estan limitats a un lloc específic, si concebem les arts i l'educació, després del gir pedagògic (Rogoff, 2008; Kalin, 2012), com hibridades, en la mesura que es nodreixen mútuament, constituint un camp que és definit pel debat incessant que el travessa. Això suposa que, en lloc de concebre l'educació des de les arts, i les arts des de l'educació, com un camp restringit, el nostre desafiament és pensar-les com un espai social d'intercanvi, de fertilització, a partir, per exemple, de la materialització de mètodes específics utilitzats en les pràctiques artístiques; d'eines conceptuals i processuals que ajuden a visibilitzar les relacions ontoepistemològiques, metodològiques i ètiques, que resulten de la trobada, de l'embolic (*entaglement*) entre un procés artístic i un procés pedagògic. Procés on es tracen i configuren implicacions no només conceptuals, sinó també espacials, relacionals i, per tant, socials (Calderón-García i Hernández-Hernández, 2018).

En el cas de l'educació reglada, i com vaig assenyalar en un altre lloc (Hernández-Hernández, 2014), avui les arts es vinculen a un moviment transdisciplinari que genera ponts amb altres matèries i estratègies que van més enllà dels límits d'una matèria curricular. La proposta és no només ensenyar arts, sinó ensenyar a través de les arts, i amb això recuperar l'aspiració dels qui després de la II Guerra Mundial van fundar, emparats per la UNESCO, InSEA (Sociedad Internacional de Educación por el Arte), però amb una altra perspectiva i fonaments.

El que busca aquest moviment és transformar l'educació per mitjà de les arts. I les arts per mitjà de la pedagogia. La integració de les arts en l'educació es refereix a l'esforç per construir una sèrie de relacions entre aprendre en les arts i aprendre en les altres habilitats i matèries del currículum (Arts Education Partnership, 2003). Per dur-la a terme es tracta de partir d'idees i conceptes clau, relacionats amb qüestions rellevants que es caracteritzen per la seva complexitat, ambigüitat (perquè no tinguin una única interpretació) i multiplicitat (de recorreguts i de fonts). Aquest plantejament ajudaria a anar més enllà d'una concepció tècnica i formal de les arts i l'educació, i la desplaçaria cap a qüestions socials rellevants que es posen en relació amb els plantejaments de diferents disciplines i sabers.

Desenvolupar el que fonamenta i possibilita aquesta manera d'arribar a hibridar les arts i l'educació (el que és pedagògic en les arts i les arts en el que és pedagògic) és el propòsit d'aquest text. Per abordar-lo es requereix, primer, situar el context en el qual aquesta proposta té lloc.

Situar el context: el neoliberalisme

Encara que amb matisos, podem afirmar que avui habitem i ens habita un discurs neoliberal que vol configurar les nostres experiències de ser amb nosaltres, els altres i el món. Un discurs entès com a manera normalitzada i naturalitzada de mirar i de mirar-nos. Per això ens habita. Miñana i Rodríguez (2003), en la seva exhaustiva investigació entorn de l'educació en el context neoliberal, ens diuen que «una característica del neoliberalisme és proposar una visió economicista, lligada a la primacia del mercat com l'única llegítima per orientar les decisions en el camp educatiu, i considerar l'educació com a mercaderia» (pàg. 7). D'aquesta posició es deriva la consideració de l'ensenyament com una indústria o un servei en un mercat que ha de ser regulat perquè funcioni bé. On l'educació sigui «la mercaderia» per la qual cal pagar un preu que reportarà un doble benefici, per al client i el proveïdor. Una conseqüència d'aquesta manera d'entendre l'educació és la identificació que el Banc Mundial fa entre educació i mercat, entre escola i empresa, entre família i client (citat per Miñana i Rodríguez, 2003, pàg. 13). I és que al neoliberalisme no li interessa el que s'ensenya o el coneixement que es generi, sinó el benefici econòmic que aporti als seus inversors. En aquest marc, ens indiquen aquests investigadors, apareix la insistència en el valor de les «innovacions» com les proves de les competències, les avaluacions, els estàndards, la comparació de resultats; tot a través del discurs de la qualitat i l'eficàcia, i amb la finalitat de mostrar diferències que porten als consumidors a triar les opcions més avantatjoses.

Aquesta ideologia tendeix a reemplaçar les arts, les seves experiències i les maneres de relació que propicia la «creativitat», entesa en termes de creativitat econòmica i tecnològica, i vinculada amb l'emprenedoria individual. Si s'adopta el llenguatge del neoliberalisme, les arts i les manifestacions culturals són genials i s'han de potenciar, perquè serveixen al creixement econòmic i perquè són útils. No per elles mateixes. Per això, al seu dia, la secretària d'Estat, en presentar la reforma educativa de la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE), va parlar d'augmentar el temps de les matèries instrumentals i disminuir el de les matèries que «distreuen», que no eren altres que les relacionades amb

les arts i les humanitats. Aquest sentit de «distracció» del que és important va lligat amb la ideologia neoliberal que aquí s'apunta.

Des d'aquesta perspectiva, com assenyalen Van Heusden i Gielen (2015), l'educació de les arts té sentit només si està al servei de les ciutats i de les indústries creatives, si no, seran matèries que distreuen i han de desaparèixer dels *curricula* i dels programes públics. Si les arts i l'educació artística no venen, no tenen sentit que s'ensenyin.

Aquesta ha estat una tendència, però n'hi ha una altra que posa el seu interès no en allò artístic, sinó en els seus valors ideològics i socials: les arts són formidables si serveixen als valors nacionals, religiosos, identitaris... Aquesta idea es reflecteix, per exemple, en l'auge que va cobrar l'educació del patrimoni en els anys 90 del segle passat.

Però quan s'elegeix el que l'escola ha d'ensenyar o es valoren les arts amb arguments economicistes, millorar els rànquings, o identitaris, s'obliden les explicacions socials i morals. Com assenyala Jeff Adams (2014, pàg. 2), «el benefici més clar de l'educació té a veure amb els seus efectes socials, col·laboratius, culturals i cívics». Orientar el que s'ha d'aprendre basant-se només en la il·lusió d'un benefici econòmic, d'un prestigi internacional o d'una identitat imaginada, porta a deixar de banda la rellevància del que queda fora, al fet que les arts i les humanitats –la cultura– contribueixen «a la qualitat de vida, o als principis civilitzadors inherents a l'educació cultural i creativa» (Adams, 2014, pàg. 2). Contribueixen, sobretot, a un projecte de vida en comú, més justa i rica en experiències.

Aquesta és la situació que, amb matisos, dibuixa la realitat en la qual ens trobem en aquesta primera part del segle XXI. Tot el que s'ha dit fins ara ens indica que estem en un període en què el conservadorisme (de dretes i d'esquerres) i el neoliberalisme tendeixen a ser les visions hegemòniques, on les arts i les manifestacions (i les propostes educatives que hi estan vinculades) es van estrenyent, van perdent espai entre el capitalisme del mercat (que es projecta en la creativitat i les competències per al segle XXI) i el patrimoni cultural (tradició i herència com a conformadores d'una identitat essencialista).

A l'individualisme romàntic

Però juntament amb aquesta tendència dominant, n'hi ha una altra que no podem deixar de banda i que serveix de contrapunt a les perspectives racionalistes i conservadores: l'individualisme romàntic. Aquest individualisme va ser el motor de les avantguardes i, en l'educació i l'art, ha servit de ban-

dera per avalar l'originalitat i la crítica. Això ha portat a una posició que s'arrossega des de finals del segle XVIII i que està en la base del que s'ha anomenat *la modernitat artística*, de la qual, segons ens diuen Van Heusden i Gielen (2015), emergeixen dues proposicions: l'art com a forma de coneixement i l'art vinculat a la qualitat dels objectes. Objectes que han de ser estudiats com un conjunt d'aparells científics. Això va generar la idea que a través de les arts aprenem. Això suposa considerar que l'art és una dimensió de la vida, el que fa que l'art surti d'un pedestal i se situï a la normalitat.

Això ens porta a l'educació artística, on conflueix un discurs d'experiències i emocions, d'habilitats tècniques, moltes vegades defensat per artistes, que es veuen com a rivals dels científics socials. Aquests evidencien la funció crítica de les arts en la societat neoliberal. Un discurs que qüestiona Biesta (2018) quan ens convida a allunyar-nos de les trampes de l'expressió i la creativitat individual. En lloc d'això, i de reforçar la idea d'autoexpressió, proposa que siguem nosaltres (en plural) els qui formem part del món i estiguem amb el món, cosa que implica que les arts i l'educació donen sentit a la nostra relació amb el món, mentre acceptem que vivim amb altres, i reconeixem els nostres desitjos i els dels altres.

Farem un pas per pensar com generar altres relacions possibles entre les arts i l'educació.

Per una desterritorialització de les arts i l'educació

Com he apuntat en un altre lloc (Hernández-Hernández, 2015a), l'enfocament d'educació a través de les arts posa atenció no al «què» (objectes, imatges) o «com» (les formes en què interpretem el que veiem), sinó com l'espai «entre» el que mirem i com som vistos per allò que mirem es converteix en un lloc per reunir-se i interactuar. Per tant, en termes d'educació, entenc les arts com una intersecció de posicions en xarxa, que permet adquirir una visió de les formes on podem veure les coses en la societat i els efectes que aquesta té sobre cadascun de nosaltres. En aquesta interacció, hi ha imatges i propostes artístiques envers les quals els subjectes són guiats a les escoles, universitats i institucions artístiques. Un enfocament educatiu basat en les arts pot ajudar-los a contextualitzar els efectes de mirar i corporeïtzar i, mitjançant la pràctica crítica, analitzar les formes on les coses que mirem ens (con)formen.

Aquest acostament suposa una desterritorialització de les arts i l'educació, entesa de la manera en què Deleuze afronta aquest concepte, prenent un territori (el de les arts, el de l'educació) i delimitant-lo de manera diferent de com el trobem. En aquest sentit, Deleuze i Guattari (1980/2015)

presenten la desterritorialització com una forma potencial d'implicació singular o col·lectiva que pot ser caracteritzada com una indagació múltiple que condueix al canvi social, polític i personal. Encara que la noció de desterritorialització és una pràctica neoliberal, sobretot quan es relaciona amb la globalització i la deslocalització del treball, també pot ser utilitzada, no per explotar els individus, sinó per obrir el concepte com a punt de suport per a unes arts que contribueixin a «entendre processos clau en el món des d'una perspectiva innocent i veraç» (Naughton i Cole, 2018, pàg. 2). Això ens porta a seguir la invitació que Deleuze i Guattari (1980/2015) fan als educadors i artistes a pensar amb conceptes i desplegar-ne altres de nous, i a exercir constantment la imaginació des d'una filosofia que sempre està en canvi constant. Un d'aquests conceptes és el d'«afecte», que ens porta a plantejar com a propòsit de la relació entre arts i educació el fet d'afectar i ser afectat per «esdeveniments» que generen moviments i desplaçaments més enllà dels límits, on s'està en canvi constant, on no hi ha principi o final, i només un procés d'arribar a ser (*becoming*).

Aquest acostament voldria connectar-lo amb la praxi educativa dels projectes d'aprenentatge basats en la indagació (Hernández-Hernández i Ventura, 2008; Hernández-Hernández, 2000). Aquest enfocament pedagògic introdueix la pràctica artística com a mediadora per connectar el que està passant dins i fora de l'aula o als llocs d'art, i per animar els subjectes a pensar de manera crítica i reflexiva mentre exploren una comprensió del seu lloc en el món. Aprendre mitjançant projectes d'indagació és, per tant, un enfocament específic de l'educació que no es basa en coneixement disciplinari, sinó que emfatitza el paper que la pràctica artística pot tenir per donar suport al desenvolupament de la subjectivitat i la consciència d'allò comú dels estudiants.

A aquest acostament a l'educació a través de les arts se li dona suport mitjançant una perspectiva teòrica situada en allò que Dennis Atkinson (2012) descriu com a «esdeveniment» (*event*), que propicia un aprendre real. Aquesta és una noció d'aprendre entesa no com un resultat, sinó com alguna cosa amb implicacions molt més àmplies. L'esdeveniment és, alhora, «una ruptura de les maneres establertes de conèixer» i «un moviment cap a un nou estat ontològic» (Atkinson, 2012, pàg. 9-10). Aquest marc teòric és útil perquè si entenem el fet d'aprendre com un esdeveniment o una cosa que engega en allò que és nou, ja no pot limitar-se a allò que està fixat o prohibit pels estàndards curriculars.

Per a Atkinson (Hernández-Hernández i Sancho-Gil, 2015b) la pedagogia de l'esdeveniment té a veure amb alguna cosa que està passant, però que no sabem exactament què és perquè està basat en allò no conegut. En aquest

sentit, diu Atkinson, potser podríem substituir aquesta pedagogia de l'esdeveniment per la noció de la «pedagogia del desconegut», que ens deixa en una posició de no saber amb seguretat què està passant, però també davant d'una necessitat de respondre davant d'això. No per tenir una posició d'autoritat, sinó per buscar-la junts.

Des d'aquesta perspectiva, el fet d'aprendre té menys a veure amb el contingut prefixat i més amb el foment d'una relació pedagògica dialògica que situa la vida de l'aula o de qualsevol experiència d'aprendre com un lloc per explorar i confrontar el que és desconegut. Això evitaria, com assenyala Atkinson, que els professors i els educadors d'art es devaluessin a si mateixos, i es veiessin com a subministradors d'una cosa ja preestablerta i no com a individus imaginatius amb pràctiques inventives. La idea de la pedagogia de l'esdeveniment pot resultar per a alguns un anatema, ja que tracta de tornar la imaginació, el pensament i la reflexió al procés educatiu (Hernández-Hernánde i Sancho-Gil, 2015b).

La combinació d'aprendre mitjançant projectes basats en la indagació amb la noció d'aprendre com a esdeveniment, ens informa sobre el que pot ser l'educació a través de les arts, des de la perspectiva d'hibridació que s'ha apuntat abans. Aquesta visió la situa Atkinson no com una àrea temàtica, sinó com un tipus específic de pràctica pedagògica que pot tenir un impacte en les subjectivitats de les persones, que produeix una «nova alineació del pensament i l'acció» (Atkinson, 2012, pàg. 9) que els permet experimentar el fet d'aprendre a través de les arts i més enllà. En aquest context, la pràctica artística es converteix en part d'un procés d'indagació que permet múltiples presentacions, lectures i interpretacions. Des d'aquesta posició, l'educació des de les arts és vista com un enfocament crític que dona suport als subjectes en relacionar-se amb el món que els envolta, amb els altres i amb si mateix (Hernández-Hernández, 2015a).

Afavorir la consciència imaginativa

Les arts en l'educació i l'educació en les arts no són només una manera de fer, sinó un possibilitador –un mediador– de maneres d'imaginar i conèixer. En aquest sentit, possibiliten un mirall en el qual mirar(se) per expandir maneres de narrar *artísticament* les experiències dels subjectes. En aquest marc, el paper dels educadors-artistes pot anar molt més enllà d'assenyalar maneres de fer, ja que tenen la possibilitat d'embarcar els subjectes en un procés d'indagació que té a veure en la manera d'aproximar-nos avui a la investigació artística.

D'altra banda, situar les experiències d'educació artística a partir, no de la seva descripció, sinó de les maneres de relació que possibilita, permet revisar de manera crítica el que succeeix en les institucions i els col·lectius. En aquest sentit, es converteix en un procés de reflexió sobre l'acció que permet als educadors-artistes i actors socials formar-se i introduir canvis en les seves pràctiques educatives, mentre els confereix un sentit d'autoria davant les propostes que els plantegen els experts curriculars, els museus i els artistes.

D'aquesta manera, com assenyalen Van Heusden i Gielen (2015), el que és específic de l'artístic no deriva de la seva autonomia, com en les Avantguardes, sinó de la consciència imaginativa (*imaginative consciousness*) que li agrega la vida. Aquesta consciència es manifesta a través de «coses», però no consisteix en les qualitats d'aquestes coses. Aquestes coses no tenen perquè ser obres artístiques. Poden ser, com he assenyalat, esdeveniments, experiències d'indagació.

Per això, l'educació des de les arts es converteix en l'educació de la consciència imaginativa, de la imaginació pedagògica en dic jo, que cobra sentit no perquè s'obri a la indústria creativa (a la publicitat, la moda, el disseny, la propaganda política, l'entreteniment, el *gaming*, els esports, etc.), sinó perquè es considera que el que és artístic pot estar allà però també en qualsevol part.

Des d'aquesta perspectiva, generar situacions –Atkinson en diria esdeveniments– entorn de les arts, amb nens, joves o adults, pot basar-se en les qualitats dels processos generats pels artefactes artístics, però considerant aquests artefactes com a mitjans i no com a fins en si mateixos. Per això, en lloc de procurar que aprenguin a mirar l'art, podem ajudar-los a mirar amb art la vida.

Afavorir la consciència imaginativa (la imaginació pedagògica) depèn de les polítiques i els ajuts dels governs. Però també és una tasca de les comunitats si consideren que la imaginació és una necessitat col·lectiva.

Amb aquest bagatge, i per diferents camins, podem perfilar unes maneres de reflexionar, indagar, intervenir i narrar que, sota el paraigua de les pedagogies artístiques, ens situen en unes maneres de coneixement, intervenció i activisme caracteritzades per:

- Propiciar espais d'interacció entre el que és pedagògic, considerat com a manera d'articular fonamentació i estratègies d'intervenció, i el que és cultural, entenent-lo com a sorra en la qual es projecten tant la política de la representació com la representació de la política (Giroux, 1996, pàg. 20).

- Generar espais, accions, trobades i maneres de narrar en què s'entrecreuen qüestions socials, polítiques i institucionals en la producció de coneixement i saber.
- Afavorir el descentrament de l'apropiació del que és pedagògic i artístic pels acadèmics relacionats amb les ciències de l'educació i els professionals de l'art, i desplaçar-ho cap a maneres de pensar i actuar en relació amb les pràctiques socials que contribueixen a la conformació de subjectivitats.
- Revelar, qüestionar i subvertir els discursos que naturalitzen la mirada entorn de les pràctiques artístiques i pedagògiques i les relacions que hi mantenim com a visualitzadors o productors.
- Propiciar maneres d'indagar, desvetllar i actuar davant de les estructures –discursos– que ens constitueixen i naturalitzen.
- Projectar maneres de narrar –de donar compte– que, a més d'incloure els participants, contribueixin a expandir altres sentits de comprensió i experiències de relació.

Al final, quan parlem d'educació a través de les arts, coincidim amb Mieke Bal quan diu que «no es tracta d'explicar un mètode, sinó provocar una trobada entre diversos mètodes, una trobada en què participa també l'objecte i els mètodes es converteixen junts en un camp nou encara que no fermament delineat... En aquest punt, el viatge es converteix en el terreny inestable de l'anàlisi cultural» (Bal, 2002, pàg. 11). És aquesta trobada la que prova de propiciar els plantejaments i les maneres d'intervenir des de les pedagogies artístiques. En això estem, conscients de realitzar un viatge que té molt d'incert, però que obre camins d'esperança en temps difícils.

Em sembla que aquest enfocament obre l'entorn de la pedagogia artística a l'esdeveniment d'un aprendre real mitjançant el qual s'anima els estudiants i els ciutadans a experimentar un canvi ontològic significatiu. A més, aquest enfocament crea un espai per a l'educació de les arts en un context on està amenaçat. En un ambient cada vegada més neoliberal, en una època d'alt acompliment, aquest enfocament potser està en projectes que empenyen contra l'Estat, i emergeixen dins d'un espai transdisciplinari on l'art i la cultura visuals no són una cosa que els estudiants aprenen, sinó que encapsula un mode d'aprenentatge en si mateix. Crec que és potser més necessari que mai conrear, en paraules d'Atkinson, pedagogies contra l'estat (de coses i l'Estat com a regulador).

El significat de la relació entre les arts i l'educació té a veure amb les experiències que generen pertorbacions, ens sorprenen, ens qüestionen i ens conviden a sortir de la nostra zona de confort. La pedagogia artística obre

espais per al diàleg a partir de les pràctiques artístiques i pedagògiques, considerades com a elements de la construcció d'un món comú (Helguera, 2011). Així mateix, es presenta com una obertura a la imaginació pedagògica que «ens permet inventar, experimentar i crear, aïllats de rutines i tendències» (Hernández-Hernández, 2008, pàg. 56).

Bibliografia

Adams, J. «Editorial Finding Time to Make Mistakes». *The International Journal of Art & Design Education*, 33 (1)(2014), pàg. 2-5.

Arts Education Partnership. «Creating quality integrated and interdisciplinary arts programs». A: *Integrating the Arts Throughout the Curriculum*. Washington, DC: Report of the Arts Education Partnership National Forum, 2003. Disponible a: <http://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/2012/08/Creating-Quality-Download.pdf>.

Atkinson, D. *Art, Equality and Learning: Pedagogies against the State*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

Atkinson, D. «Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth». *The International Journal of Art & Design Education,* 31 (1) (2012) pàg. 5-18.

Bal, M. *Conceptos Viajeros en las Humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac, 2002.

Biesta, G. «What if? Art education beyond expression and creativity». A: Naughton, Ch.; Biesta, G.; Cole, D. R. (ed.). *Art, Artists and Pedagogy. Philosophy and the Arts in Education.* London: Routledge, 2018, pàg. 11-20.

Calderón-García, N.; Hernández-Hernández, F. *La investigación artística: un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la academia.* [En premsa]. Barcelona: Octaedro.

Deleuze, G.; Guattari, F. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia.* (12a edició). València: Pre-textos, 1980/2015.

Giroux, H. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990.

Giroux, H. *Placeres inquietantes.* Barcelona: Paidós, 1996.

Helguera, P. *Education for Socially Engaged Art*. New York: Jorge Pinto Books, 2011.

Hernández-Hernández, F. «Após a aventura, persiguiendo uma utopia». *Pátio. Revista Pedagógica*, num. 49 (2008), pàg. 56-59.

Hernández-Hernández, F. *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro, 2000.

Hernández-Hernández, F. «Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 447, 2014, pàg. 62-65.

Hernández-Hernández, F. «Modos de mediación sociocultural en las relaciones entre niños y jóvenes con manifestaciones de arte contemporáneo en la escuela». *Trama interdisciplinar*, 4 (1) (2013) pàg. 35-52.

Hernández-Hernández, F. «Promoting Visual Culture Art Education Learning Experiences as a Pedagogical Event». A: Kallio-Tavin, M.; Pullinen, J., (ed.) *Conversations on Finnish Art Education*. Hèlsinki: Aalto University, 2015a, pàg. 188-201.

Hernández-Hernández, F.; Sancho-Gil, J. M. «Pedagogía de lo desconocido. Una entrevista a Dennis Atkinson». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 454 (2015b), pàg. 34-39.

Hernández-Hernández, F.; Ventura, M. *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Octaedro, 2008.

Kalin, N. «(de)Fending Art Education Through the Pedagogical Turn». *The Journal of Social Theory in Art Education*. (K. Staikidis, Ed.) (32) (2012) pàg. 42-55.

Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE). BOE núm. 295, 10.2.2013. Disponible a: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>.

Miñana, C.; Rodríguez, J. G. «La educación en el contexto neoliberal». A: Restrepo Botero, D. I. (ed.). *La falacia neoliberal. Crítica y alternativas*. Bogotà: Universitat Nacional de Colòmbia, 2003, pàg. 285-321.

Naughton, Ch.; Biesta, G.; Cole, D. R. (ed.) *Art, Artists and Pedagogy. Philosophy and the Arts in Education.* London: Routledge, 2018.

Naughton, Ch.; Cole, D. R. «Philosophy and pedagogy in arts education». A: Naughton, Ch.; Biesta, G.; Cole, D. R. (ed.) *Art, Artists and Pedagogy. Philosophy and the Arts in Education*. London: Routledge, 2018, pàg. 1-10.

Rogoff, I. «Turning». *e-flux journal*, núm. 0 (novembre 2008). Disponible a: <https://www.e-flux.com/journal/00/>.

Van Heusden, B.; Gielen, P. (ed.) *Arts education Beyond Art. Teaching Art in Times of change.* Amsterdam: Valiz, 2015.

Què pot aprendre una institució cultural del porno feminista?

María Acaso
María Acaso és una productora cultural els projectes de la qual se centren a desafiar les divisions entre art i educació, desenvolupar pràctiques educatives contemporànies i transformar els formats de transmissió del coneixement. Actualment, coordina l'Escuela de Art Thinking, un espai per fer possible el canvi de paradigma en educació a través de pràctiques artístiques experimentals en la formació del professorat.

Paraules clau: institució cultural, feminisme, porno feminista, educació artística, sexitució, vincles.

És bastant probable que el títol d'aquest article hagi aconseguit sobresaltar la lectora o lector. La pregunta directa que presenta no només funciona com un repte epistemològic, sinó també com una provocació, en utilitzar un recurs retòric (l'oposició) per generar sorpresa, atenció i prou curiositat per continuar llegint.

Que en un monogràfic sobre educació i cultura aparegui un text on el terme *porno* doni títol a una de les propostes pot resultar, com a mínim, xocant; sobretot en un any, el 2018, en què determinades qüestions relacionades tant amb certes pràctiques pornogràfiques com amb els feminismes han obtingut un paper protagonista en les societats occidentals i, especialment, en l'Estat espanyol. Per aquest motiu em sembla pertinent que ens preguntem: és possible que hi hagi més d'un porno? De quin porno estem parlant? És possible que el món de la cultura i, en concret, les institucions culturals puguin aprendre d'aquest altre porno que analitzarem a continuació?

Les respostes que plantejo a aquestes preguntes les trobarem desenvolupades a l'article, però consisteixen, bàsicament, a afirmar que hi ha més porno a més del *mainstream*, que hi ha un tipus de porno que es denomina *porno feminista* que genera uns processos de lluita i de pensament crític que podrien ser un model de treball al terreny de l'educació i el de la cultura.

Em vaig trobar amb la coberta del llibre *Porno feminista. Las políticas de producir placer*[35] un matí mentre visitava llibreries de museus a Barcelona. Les lletres grogues sobre el fons vermell van fer efecte i em van arrossegar cap a la taula on es trobava l'únic exemplar que hi havia a la botiga. «Porno

35. Totes les citacions d'aquest article pertanyen a aquest llibre: Taormino, T.; Penley, C.; Parreñas Shimizu, C.; Miller-Young, M. (ed.): *Porno feminista. Las políticas de producir placer*. Santa Cruz de Tenerife: Editorial Melusina, 2016.

feminista?» –vaig pensar. «És possible aquesta contradicció?» Així que em vaig comprar el llibre i vaig començar a llegir-lo al tren que vaig agafar unes hores més tard per tornar a Madrid. Encara recordo les mirades de defugiment que el meu company de seient em dirigia, i la pujada d'adrenalina que em va produir la lectura del primer capítol.

Al mateix temps que he gaudit llegint el llibre, i per una sèrie de raons que no venen al cas, m'he vist en la situació d'haver de reflexionar sobre com hauria de ser, des del meu punt de vista, una institució cultural contemporània. L'encreuament entre la lectura del llibre i les meves reflexions sobre el tema *institució*, en un moment històric en què les marxes del 8 de març i els diversos esdeveniments relacionats amb el desfasament entre els diferents poders i la realitat social donen, fe que, per fi, alguna cosa està canviant i m'ha travessat. Per tant, resulta inevitable que una cosa infecti l'altra, que el porno feminista afecti la problemàtica sobre les institucions, i viceversa.

En un dels capítols més reveladors del llibre, Lorelei Lee –actualment docent a la Universitat de Nova York i intèrpret porno de llarga trajectòria– assenyala que [...] «l'homogeneïtat de la majoria de la imatgeria per a adults produïda als EUA està en correlació directa amb centenars d'anys d'expectatives estereotípiques de la feminitat. No s'adonen que aquestes idees sobre feminitat poden estar reflectides en una part del porno, però no són causades per aquest, i ometen esmentar la imatgeria per a adults feta per combatre directament aquestes expectatives estereotípiques» (pàg. 310). Aquesta frase resumeix un dels objectius del porno feminista: combatre les expectatives estereotipades sobre les representacions de l'agència[36] sexual femenina per assolir l'autoregulació eròtica de les dones, un objectiu que té a veure amb l'alliberament de les nostres sexualitats, una de les qüestions clau a l'hora d'analitzar com ens continua sotmetent el patriarcat.

L'agència sexual masculina s'ha apoderat històricament mitjançant un tipus específic de pràctiques i, actualment, mitjançant les imatges que acompanyen aquestes pràctiques (per exemple, l'apologia de la violació que continua amb més potència que mai en *Joc de trons*), que generen costums socials (com la mutilació genital) i que hem d'entendre com els instruments que han aconseguit desapoderar les dones de la seva agència sexual. Al segle XXI no podem continuar pensant en l'agència sexual femenina des de la vergonya, la por o la ignorància. El que ens proposen les investigadores que

36. Utilitzo el terme *agència* com a traducció directa de l'anglès *agency*, el qual transmet la idea de la capacitat d'un agent (una persona o una altra identitat) per actuar de manera apoderada i transformar les seves creences en accions.

han escrit aquest llibre és que necessitem *conèixer* per reflexionar, actuar i crear representacions diferents de les normatives, imatges amb què ens identifiquem i que ens serveixin per transformar les preconcepcions i els estereotips culturals. Com afirma Taormino (pàg. 404), «el porno feminista intenta contrarestar els missatges que rebem de la societat i que poden veure's reflectits en el porno tradicional: que el sexe és vergonyós, dolent, brut, fa por, és perillós, o que és terreny dels homes, on només els seus desitjos i fantasies es compleixen. En el porno feminista, el desig, plaer i orgasme femenins estan prioritzats i celebrats».

Potser pot semblar rocambolesc que aquesta lluita (recordem que Lee parla de «combatre») tingui alguna relació amb les institucions culturals, però escric aquest text perquè crec fermament que és així. És més, és necessari posar a sobre de la taula que els esdeveniments que estan passant al nostre país tenen a veure amb la feina que no han fet les institucions culturals, ja que aquestes han obviat els feminismes com una de les seves forces motrius. Quan les institucions culturals (des d'un ajuntament fins a un museu) no es repensen a si mateixes, no reflexionen sobre les seves posicions polítiques i romanen desconnectades de la realitat social (sense abordar ni donar respostes a problemes socials tan urgents com el masclisme o els postmasclismes) també s'estan definint, perquè mirar cap a un altre costat és, sense cap dubte, una manera de donar suport a l'hegemònic. I avui dia l'hegemònic continua sent el Patriarcat o el Patrix, com irònicament el denomina Rosario Hernández Catalán en el seu pròleg del llibre de María Llopis *Maternidades subversivas*.

El que vull defensar en aquest text és que, igual com el porno feminista ha identificat clarament les seves problemàtiques i es proposa desenvolupar un alfabetisme sexual (Hartley, pàg. 354) i combatre certes imatges que creen determinades conductes, per aconseguir «que el món sigui un lloc millor per a les dones que hi viuen» (Lee, pàg. 309), les que treballem en el terreny de la cultura i l'educació hem de construir institucions diferents, unes institucions que poden aprendre de la lluita de les pornògrafes feministes.

Quan escric que les institucions culturals poden aprendre del porno feminista espero que quedi clar que no estic encoratjant de manera directa el consum de porno feminista, sinó que la meva intenció és que ens parem a pensar en la dinàmica de metareflexió que està duent a terme aquest grup d'investigadores sobre les seves pròpies pràctiques. Aquesta dinàmica em sembla fascinant i crec que pot servir d'inspiració a les institucions culturals.

De la mateixa manera que el porno no és només sexe, les institucions culturals no es dediquen exclusivament a exhibir i gestionar el patrimoni

cultural, sinó que afecten el que és social, tant per intenció com per abandonament. Si explorar la representació de noves sexualitats ha portat a les pornògrafes feministes a formular posicions vitals honestes, les seves maneres d'explorar poden portar-nos als qui treballem en les institucions culturals a plantejar-nos altres maneres de fer, és a dir, poden portar-nos de la institució allò que he denominat *sexitució*.

Una sexitució és la institució que estructura la seva posició i la seva programació basant-se en paràmetres transfeministes,[37] i reconeix com a objectiu principal destituir el projecte patriarcal hegemònic. Una sexitució aborda les seves pràctiques (tant cap a endins com cap enfora) amb la intenció de combatre els coneixements patriarcals estereotipats que es construeixen des de les institucions hegemòniques, per generar una ciutadania crítica, independent i apoderada, entenent dins del constructe *ciutadania* les treballadores i treballadors de l'esmentada institució cultural en el nostre cas. En els apartats següents analitzaré algunes claus per construir aquestes institucions culturals feministes contemporànies.

La sexitució no opera com una institució, sinó com a moltes

> «El monòlit amorf que anomenem "pornografia" és només un microcosmos que reflecteix (i està influït per) les actituds envers la sexualitat que té la societat en el seu conjunt. La retòrica més potent dels moviments *queer* i feminista sempre ha estat la de la llibertat d'elecció i autodefinició.»
>
> *Lee*

Una de les qüestions que queden més clares en el llibre –encara que, potser, no tant per a un públic no iniciat– és que no existeix *el porno*, sinó que existeixen *els pornos*, ja que, com passa en l'elaboració de qualsevol producte visual, existiran tants discursos com productes; i, dins dels diferents discursos del porno, el porno feminista consisteix en el conjunt de propostes enunciades per una sèrie de dones que s'han educat a si mateixes i estan educant les altres d'una manera absolutament innovadora i antiacadèmica, i desafien el control de producció de les imatges masculines. Així, el porno feminista «crea imatges alternatives i desenvolupa una estètica i iconografia pròpies que expandeixen els discursos i normes sexuals establerts. [...] No assumeix

37. Em decanto per fer servir el terme *transfeminista* per donar cabuda als diferents moviments i maneres de pensar feministes, i no a un de sol.

una única espectadora femenina, sinó que reconeix múltiples espectadors: femenins i d'altres, amb moltes preferències diferents» (Penley, Parreñas Shimizu, Miller-Young i Taormino, pàg. 11).

Per arribar a visualitzar aquesta agència sexual femenina vedada necessitem representacions de l'agència esmentada, i no només dels gustos sexuals dels homes blancs heterosexuals, que són els gustos que governen el porno *mainstream*. En la majoria dels casos, les representacions d'allò que és femení relacionades amb el sexe que es consideren *correctes* estan inexorablement unides a l'ideal de l'amor romàntic, la recerca d'una parella monògama i la descendència. El que planteja el porno feminista, que ens sorprèn i ens desestabilitza, és la possibilitat de desfer el constructe que representa les dones com a verges o putes. Existeixen dones que no s'identifiquen amb el tipus de representacions amb les quals històricament hem estat intervingudes; existeixen dones que, en comptes de flirtejar i de no demanar el que desitgen, prenen el control total de les seves trobades sexuals. La gran aposta del porno feminista consisteix a crear les representacions que no existeixen per a aquest tipus de dones, a crear representacions que ofereixin una tercera via (ni verge positiva ni puta negativa) que està per construir.

Quan Lee afirma que la pornografia és bona per a les dones perquè «la imatgeria sexualment explícita en la qual es mostren les dones mostrant el seu propi poder sexual en actuar és una imatgeria que pot transformar el paradigma cultural i acabar canviant el món» (pàg. 324), està apel·lant a la mateixa revolució que altres desitgem fer en les institucions culturals i des d'aquestes, una transformació de les estructures de poder per generar estructures més simètriques.

Tal com assenyalen les quatre investigadores que han editat aquest llibre, «el porno feminista utilitza imatges sexualment explícites per disputar i complicar les representacions dominants de gènere, sexualitat, origen ètnic, classe, capacitat, edat, tipus de cos i altres marcadors de la [identitat...]. Busca desestabilitzar les definicions convencionals del desig» (Penley, Parreñas Shimizu, Miller-Young i Taormino, pàg. 10) per reivindicar el plaer com una estructura tant femenina com masculina. En aquesta definició em semblen molt interessants els verbs *disputar*, *complicar* i *desestabilitzar*, perquè podem traslladar-los al terreny de les institucions culturals per afirmar que ha arribat l'hora de construir una alternativa que compliqui, desestabilitzi i entri en disputa amb les pràctiques *mainstream* en qualsevol institució cultural.

Una sexitució desitja produir (entre moltes altres coses) dinàmiques que portin als seus públics a generar un coneixement visual alternatiu que posi

en dubte el coneixement visual hegemònic. No assumeix una espectadora única, sinó que reconeix múltiples espectadores, amb gustos i preferències que s'escapen dels que són considerats com a acceptables. La sexitució no opera com una institució sinó com a moltes, i crea alternatives tant a la institució com a l'extitució.[38]

Del projecte institucional de les coses al projecte institucional dels vincles

> «Ja que ha nascut d'un feminisme que no és únic, sinó una creació viva, que respira i es mou, necessàriament ha de qüestionar-se: és una discussió, una polèmica, un debat.»
>
> *Taormino* et al.

La segona qüestió important que el llibre aborda és com les feministes dels anys vuitanta van mantenir, al si de les seves organitzacions, una guerra despietada (*porno wars*) entre les que consideraven qualsevol porno com una eina de dominació masculina i les que pensaven que hi havia alguns pornos –en concret, el que es denomina sexe positiu (*sex-positive*)– que actuaven de manera oposada i que constituïen una eina d'alliberament transformador.

L'autora feminista Robin Morgan va afirmar que «el porno és la teoria, la violació és la pràctica» (citat a Hartley, pàg. 352), i aquesta és la idea que defensen les posicions antipornografia més radicals. Per a aquest grup de feministes, la pornografia és l'«encarnació visual del patriarcat i la violència contra les dones», pero «el problema con la asunción de la antipornografía de que el sexo es inherentemente opresivo para las mujeres –de que las mujeres se degradan si realizan actos sexuales delante de una cámara– *ignora y reprime la sexualidad de las mujeres*» (Penley, Parreñas Shimizu, Miller-Young y Taormino, pág. 20; las cursivas son mías). Un dels grans descobriments que m'ha brindat aquest llibre és comprendre que les dones que ho escriuen estan completament apoderades quan fan actes sexuals davant d'una càmera. És més, realitzen aquests actes com una demanda per a l'alliberament sexual i polític de les dones.

38. *Extitució* fa referència a les organitzacions culturals no hegemòniques (col·lectius, associacions, plataformes, etc.) que analitzen i treballen sobre qüestions institucionals però les aborden de manera no institucional.

> «[...] el porno feminista captura la lluita per definir, comprendre i trobar la mateixa sexualitat. Reconeix que és important no fer judicis precipitats sobre el significat del sexe en les relacions íntimes i socials, i no pressuposar quin és el significat del sexe per a persones concretes. El porno feminista explora idees i actes sexuals que poden resultar tensos, desconcertants o fins i tot molt pertorbadors per a algunes persones, i alhora alliberadors i apoderadors per a altres. El que veiem aquí són definicions de la sexualitat que competeixen unes amb les altres, i que mostren el poder de la sexualitat en tota la seva indisciplina» (Penley, Parreñas Shimizu, Miller-Young i Taormino, pàg. 20).

Llegir aquest llibre m'ha portat a preguntar-me per què les pràctiques que han caigut «fora de la demarcació del que és acceptable» (Penley, Parreñas Shimizu, Miller-Young i Taormino, pàg. 19) no són adequades per a les dones heterosexuals, monògames i mares, és a dir, per a mi mateixa; m'ha portat a preguntar-me per què he deixat que m'afectin les regles d'intimidació social dirigides a controlar la conducta sexual de les dones i si estaré entrant dins del que es qualifica de «xusma sexual»:

> «Rubin argumenta que aquesta jerarquia existeix per justificar els privilegis de les sexualitats normatives i restrictives, així com la designació i el càstig de la "xusma sexual". *Porno feminista* mostra justament aquests actes i identitats sexuals punibles fora del cercle màgic i s'alinea amb orgull al costat de la xusma sexual. En treure a la llum les nombroses maneres amb què la gent s'enfronta al poder de la sexualitat, aquest llibre aplana el camí per explorar les varietats que anteriorment s'havien descartat per perverses» (Penley, Parreñas Shimizu, Miller-Young i Taormino, pàg. 19).

Fa molts anys que lluito per generar pràctiques educatives diferents dins de l'àmbit de les institucions culturals, unes pràctiques que s'allunyin dels conceptes modernistes que han relegat l'educació a un paper perifèric i que han col·locat als professionals que duem a terme les pràctiques esmentades el paper de *xusma educativa*.

Així, si reconeixem la institució tradicional com un espai dissenyat per consolidar el que l'antropòloga argentina Rita Segato denomina «el projecte històric de la productivitat o de les coses», basat en l'acumulació de béns i que considera els públics com a consumidors i consumidores, en lloc de ciutadans i ciutadanes, alhora que potencia les desigualtats de gènere, raça

i classe, llavors hem de fer que les institucions transitin del projecte institucional de les coses al projecte institucional dels vincles.

La sexitució és un lloc que aposta pel projecte històric dels vincles, els afectes i l'arrelament. Per això ha arribat el moment de ser políticament incorrectes, de saltar les normes i de desafiar el que es considera pertinent per apoderar-nos com a professionals que experimentem (i acceptem els riscos que suposa experimentar) i que assumim el nostre compromís amb la realitat social. De la mateixa manera que les guerres del porno van servir per visibilitzar el porno feminista, hem d'afrontar les guerres conceptuals que es deslliuren en les institucions culturals i construir una sexitució que desafiï les categories i que situï el que està socialment inacceptat (com, per exemple, els departaments i els programes educatius, que històricament han representat un paper subaltern, precari i desapoderat en les institucions culturals, i especialment en els museus) en un lloc considerat com a adequat.

Per a això, és necessari fer un gir radical al sistema i situar el que és educatiu en un eix central que infecti totes les pràctiques des de maneres de pensar feministes. La sexitució pretén visibilitzar el malestar neoliberal que moltes institucions tradicionals propicien per començar a treballar sobre la idea del *camí del bon viure*. Perquè tots els agents de la institució (tant els de dins com els de fora) transitin aquest camí, la sexitució inverteix en els vincles, els afectes i l'arrelament com a operativitats bàsiques des de les quals construir comunitats vinculars. Si el goig del consum produeix, com afirma Segato, individus encapsulats i mansos, i el goig de vincular produeix comunitats pensants, la sexitució ha d'apostar, definitivament, pel goig de vincular.

Quan el goig de vincular desplaça el goig de la productivitat (el projecte històric de les coses), les institucions generen dinàmiques de treball que s'allunyen dels paràmetres neocapitalistes. Institucions que abracen el decreixement com a ritme operatiu, que insereixen les cures en l'ADN de la seva governança i que prioritzen el benestar tant de les seves treballadores com dels seus públics com la qüestió central de la seva existència. Sexitucions que situen el que és educatiu, tant conceptualment com organitzativament, no en el centre sinó en tots i cada un dels nodes de les seves pràctiques, entenent l'educació (i en concret l'educació artística) com a l'eina fonamental per deshabilitar el projecte patriarcal hegemònic i fer possibles altres formes de vida.

Desafiar les categories

> «El porno feminista desafia intensament les representacions hegemòniques del gènere, els rols sexuals, el plaer i el poder que es donen en el porno tradicional. També desafia el marc interpretatiu feminista antiporno, en considerar-lo buit de polítiques sexuals progressistes.»
>
> *Taormino,* et al.

Desafiar, qüestionar, preguntar: «[...] les diverses veus que apareixen en aquesta col·lecció desafien les consolidades dicotomies divisionistes entre acadèmic i popular, investigador i treballador sexual, pornògraf i feminista» (Penley, Parreñas Shimizu, Miller-Young i Taormino, pàg. 23). Desestabilitzar per obtenir altres categories, categories que estan relacionades amb «[...] obtenir un discurs més matisat, més perspicaç i més reflexiu sobre el porno i el sexe» (Penley, Parreñas Shimizu, Miller-Young i Taormino, pàg. 25).

Un altre dels temes que explora el porno feminista, i del qual les institucions culturals poden aprendre més, és l'ideal de l'amor romàntic, per qüestionar-lo i plantejar, en concret per a les dones, una agència sexual alliberada de múltiples càrregues. Quan Nina Hartley –intèrpret, directora, escriptora, educadora, ponent, investigadora i pensadora feminista– escriu: «Des del punt de vista més visceral, em vaig ficar en el porno perquè era on hi havia dones nues. Vaig venir pel sexe. Volia contacte amb dones de forma ocasional, sense ferir sentiments, sense organitzar mudances, sense complexitats afegides. No estava buscant una relació lèsbica, o una relació de qualsevol altre tipus. El porno oferia tota la diversió de sortir amb gent sense cap dels inconvenients. Sé que molta gent troba aquesta actitud com a mínim inquietant, en el pitjor dels casos fastigosa i immoral, però encaixava molt bé amb la meva personalitat. També volia tenir contacte sexual fàcil amb homes, però no tenia ni la paciència per a les danses del festeig dels bars i clubs, llocs en els quals la gent havia de pretendre que el contacte sexual podia, deuria o finalment acabaria evolucionant en una relació romàntica» (pàg. 353), les seves paraules posen de manifest el procés d'usurpació psíquica de la ment i el cos femení a través de mantres incessantment repetits que ens diuen que el desig sexual explícit, així com les relacions sexuals no normatives, allunyades dels ideals de l'amor romàntic i del *caring and sharing*, no és adequat per a nosaltres.

Allunyar-nos de les polítiques del desig explícit i el plaer sexual és una de les estratègies del patriarcat perquè no sortim dels paràmetres establerts. Per aquesta raó, demandar i visibilitzar l'agència sexual femenina com una cosa positiva i apoderadora no és només una de les demandes del feminisme, sinó una de les forces transformadores del món.

Les institucions també estan impregnades dels ideals de l'amor romàntic: el constructe del geni (romàntic) i del virtuosisme excepcional vertebra les pràctiques de les institucions culturals que no pertanyen al seu temps, obsessionades amb pràctiques educatives que privilegien tècniques d'altres èpoques, amb la creació d'objectes i amb un ideal de bellesa formal que perpetua la normativitat en qüestions de gust estètic. Aquesta institució romàntica, que pretén convertir cada nen i cada adult en un petit geni, en un petit Picasso o un petit Van Gogh, ha de ser qüestionada urgentment.

Quan els museus exposen els mateixos artistes una vegada i una altra, les espectadores aprenen que en la història de l'art no tenen cabuda cap altre tipus de creadors. En silenciar els referents subalterns, la institució posa en pràctica els mecanismes del *currículum nul*, de manera que els públics aprenen allò que no els ensenyem (Eisner[39], 1985).

Si les pornògrafes feministes desafien la categoria de l'amor romàntic que el patriarcat ens ha venut, la sexitució desafia la categoria del geni romàntic, també estructurada des d'un patriarcat que postula que l'únic creador possible ha de ser home, blanc, occidental, heterosexual i, a més, mort. La sexitució proposa com a creadores les persones trans, les dones, les persones racialitzadas, les que representen múltiples opcions sexuals i, fonamentalment, els éssers humans vius.

La sexitució desafia les categories per visibilitzar altres mirades sobre el coneixement que no ens facin sentir avergonyits dels nostres sabers, uns sabers desprestigiats per la institució. Aquesta és qui determina quins sabers són legítims i quins no, de la mateixa manera que el porno hegemònic ens diu quines conductes sexuals són adequades i quines no. Trencar aquestes accepcions és necessari perquè, de la mateixa manera que *Pornhub* ens ensenya com ha de ser el nostre plaer sexual, el Louvre ens diu com ha de ser el nostre plaer estètic.

La subtil diferència entre cedir el poder o perdre'l

> «La societat encara tem les dones que són propietàries del seu propi desig i el posen en pràctica de formes que desbaraten les expectatives de la sexualitat femenina adequada.»
>
> *Taormino,* et al.

39. Elliot Eisner, *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, Nueva Jersey, Merrill Prentice Hall, 2002.

Vivim en una societat en la qual encara està mal vist que les dones demostrem l'existència dels nostres desitjos sexuals. Mentre que, per als homes, el desig sexual i les seves maneres d'experimentar-lo constitueixen la seva identitat, la sexualitat femenina apropiada es vincula a l'absència de desig i la passivitat.

«[...] Treballar en pornografia és, per a la dona, un destí proper a la mort. Em sembla que aquesta actitud està directament relacionada amb actituds que descriuen les dones sexualment actives com "caigudes en desgràcia" o "deshonrades"» (Lee, pàg. 328). Però: «L'aclaparadora popularitat de la literatura eròtica femenina, il·lustrada per l'èxit recent del supervendes mundial *Cincuenta sombras de Grey*, d'E. L. James, [...] prova que hi ha una gran demanda entre les dones de representacions sexuals explícites. Milions de lectores van donar la benvinguda a la trilogia *Cincuenta sombras de Grey* (que segueix les aventures d'una jove que es converteix en la submisa d'un home dominant), i no ho van fer pel seu retrat de l'opressió, sinó per la seva exploració de la llibertat eròtica. [...] *Les dones estan prenent el control de les seves pròpies fantasies (fins i tot quan aquesta fantasia consisteix a cedir el control)*» (Penley, Parreñas Shimizu, Miller-Young i Taormino, pàg. 18; les cursives són meves). La clau del llibre *Porno feminista*, des del meu punt de vista, consisteix a posar de manifest que totes les formes de sexe són relacions de poder, i a demandar que les dones hem de ser les propietàries dels nostres propis desitjos i pràctiques sexuals.

Quan ens deixem influir pel patriarcat i assumim que el sexe (i el porno) no va amb nosaltres, no estem renunciant només al sexe: estem renunciant a la nostra llibertat. Cal reunir el valor necessari per reclamar el nostre desig sexual apoderat com a part imprescindible d'una vida sana. «El desig sexual i la identitat sexual són absolutament essencials per al jo que es defineix lliurement a si mateix» (Lee, pàg. 330).

«[...] El que probablement [una espectadora femenina] espera veure (desig actiu, consentiment, orgasmes autèntics, poder i agència) i el que no (passivitat, estereotips, coacció, orgasmes falsos) [...] amb un reconeixement [...] a la possibilitat que "tenir el control" no és necessàriament la fantasia de tota dona» (Penley, Parreñas Shimizu, Miller-Young i Taormino, pàg. 15). Em sembla molt important que, en aquest cas, estiguem parlant de cedir el control, no de perdre'l.

Les relacions sexuals són relacions de poder, i les relacions institucionals, també. Les autores de *Porno feminista* exerceixen una demanda política a través dels seus escrits, una demanda que té a veure amb instaurar pràctiques més democràtiques al terreny del porno, una demanda que també hem de traslladar de manera urgent a les institucions culturals.

Les institucions culturals continuen organitzant-se segons nocions molt conservadores de la governança, no només a través de la selecció dels continguts, sinó també a través de les metodologies de producció de coneixement. Les visites guiades als museus, els tallers de creació, així com la majoria de les arquitectures de transmissió que es continuen utilitzant en centres d'art, fundacions, etc., s'assenten en estructures verticals implícites.

De la mateixa manera que evidenciar el desig sexual femení implica donar-li la volta a l'agència sexual, i també a l'agenda política, alterar els formats de treball de les institucions culturals s'ha d'entendre com una manera d'alterar les relacions de poder i de posar en perill aquelles estructures jeràrquiques que reproduïm sense haver-ho decidit.

Problematitzar la cadena de prestigis

> «La vergonya és un instrument panòptic que s'utilitza per empènyer els cossos cap a l'assimilació i la normalitat.»
>
> *Erickson*

El concepte d'usurpació psíquica que treballa Ariane Cruz –professora associada al Departament d'Estudis de la Dona de la Pennsylvania State University– al capítol «Pornografia: la reconciliació d'una acadèmica negra i feminista», és un altre dels elements clau que ens poden servir d'inspiració: «Censurar la pornografia seria regular l'autonomia eròtica de les dones i la seva agència sexual, que, com ens recorda M. Jacqui Alexander, són elements crítics no només en la lluita de la descolonització, sinó en la lluita contra la recolonització com "els intents de l'Estat", i dels interessos econòmics globals que representa, per arribar a una usurpació psíquica, sexual i material de l'autodeterminació» (pàg. 338).

La usurpació psíquica de la nostra agència sexual és similar a la usurpació psíquica del poder de l'educació com a àrea de producció de coneixement. En el context de les institucions culturals, la tradició del patriarcat ha visibilitzat els departaments d'Educació com una àrea infantilitzada, feminitzada i de segona categoria, la funció de la qual consisteix a donar servei a la resta dels departaments.

La cadena de prestigis que organitza les assignacions de poder en les institucions culturals determina quins departaments són prestigiosos i quins no. Per això és necessari que ens autoritzem a veure'ns com a productores culturals autònomes, en comptes de reproductores del coneixement produït

per altres, i, des d'allà, reivindicar les nostres pràctiques com a actes independents i no subordinats.

Coda. La sexitució, un lloc que ens ensenya a estimar-nos a nosaltres mateixes

El principal objectiu del porno feminista positiu (*sex-positive porn* en anglès) és la transformació personal, que les persones que l'experimenten visquin millor, que es trobin més segures, més apoderades i en pau amb elles mateixes. Per a això, hem de deixar de concebre'ns com a meres espectadores i passar a ser consumidores informades i crítiques de la imatgeria sexual que decidim experimentar.

Com apunta Bobby Noble (pàg. 471), el porno feminista és una nova gramàtica que reconfigura totes les sexualitats: la femenina, la masculina i les trans. El porno feminista és un espai de desestabilització del qual s'ha après per desaprendre'l i aprendre'l d'una altra manera, per aprendre que altres sexualitats, pràctiques i afectes són possibles, i que exercir aquestes tres coses no ha de situar els seus protagonistes en la marginalitat, la culpa i la vergonya. Així és exactament com concebo aquestes altres institucions culturals que hem de construir: com a llocs que no ens condueixin a la submissió, sinó a l'apoderament de les societats. Institucions (sexitucions) que alterin els cossos, les idees i els actes dels qui les conformen, entenent-les com a forces de transformació més enllà de les seves arquitectures.

Potser les pròximes lletres grogues sobre fons vermell que em cridin l'atenció mentre visito una llibreria siguin les d'un llibre sobre altres institucionalitats, i potser, també, el meu company de viatge miri la portada de reüll. Aquesta mirada serà l'evidència que les institucions culturals i el porno feminista s'han contaminat, i han trobat llocs de lluita conjunta des d'on construir mons millors.

Pedagogies culturals i comunitats d'aprenentatge en espais no formals i informals

Judit Vidiella Pagès
Llicenciada i doctora en Belles Arts per la Universitat de Barcelona (UB). Membre del programa internacional de doctorat Arts i Educació, del grup de recerca Esbrina, i de les xarxes REUNI+D i *Another Roadmap School for Arts Education*. Del 2000 al 2013, ha estat docent a la Facultat de Belles Arts (UB); del 2013 al 2015, docent a la Universitat d'Évora (Portugal), i del 2015 fins al present, docent a l'ERAM (UdG).

Paraules clau: pedagogies culturals, pràctiques col·laboratives, comunitats d'aprenentatge, espais informals i no formals, cultura i educació, ciutadania.

Aportacions de les pedagogies culturals i crítiques per repensar els espais educatius i culturals com a (de)formadors

L'auge de projectes en institucions culturals i educatives ha portat a la necessitat i oportunitat de repensar les contribucions del camp cultural al camp educatiu i viceversa, i a les maneres amb què ambdós s'han interrelacionat (Vidiella; 2016a, 2016b). Un ecosistema divers de col·lectius, associacions, plataformes i entitats en l'àrea de la producció cultural i artística, i també en els contextos socials i comunitaris i, més actualment, en l'expansió del rol de l'artista i dels i les treballadors culturals com a investigadors, educadors, mediadors culturals... Entre les explicacions d'aquest auge, hi ha l'actual crisi econòmica en un context neoliberal que ens duu a afrontar situacions d'incertesa, canvis constats, adaptabilitat, flexibilitat i aprenentatge al llarg de la vida, amb la conseqüent proliferació d'oferta educativa i de col·lectius que busquen opcions de professionalització en l'àmbit educatiu. També, la reducció de l'oferta educativa en arts a les escoles; l'interès creixent per la innovació pedagògica als centres escolars; la precarietat laboral de docents o professionals afins a les arts i la cultura, que veuen una possibilitat laboral a desplegar projectes i pràctiques educatives fora dels marcs reglats, o la incorporació de metodologies socials, comunitàries, activistes i participatives en les pràctiques d'artistes. En els darrers anys aniran prenent força un seguit de pensaments crítics nodrits pel llegat del moviment 15-M i de les pedagogies feministes i crítiques, no només a l'acadèmia i als contextos de formació reglats, sinó també en el tercer sector i l'educació social, a través d'una creixent oferta formativa especialitzada que atén demandes

de formació (Ateneu Popular 9 Barris, Jornades Artibarri, Fòrum Indigestió...), en les quals allò pedagògic es concep també com una política crítica que reflexiona, per exemple, al voltant dels paradigmes educatius i culturals implícits i dominants; o sobre les condicions de treball en el camp cultural i educatiu; les polítiques públiques i descentralització redistributiva; l'avaluació dels processos; les oportunitats d'aprenentatge mutu entre institucions mixtes i Administració, etc.

Paral·lelament, moltes escoles i centres de formació deixaran de veure's com a transmissors de coneixement i adoptaran una actitud activa com a productors (de sabers i pràctiques de producció cultural), i obriran els espais educatius a iniciatives de creació, teixiran xarxes i processos de col·laboració que dialogaran amb el context i altres entitats, en una línia de treball afí a les tradicions de les pedagogies crítiques.[40] Aquestes pedagogies conceben els processos educatius des d'una complexitat d'agents (artistes, associacions, veïns, educadors, mediadors, etc.), d'espais (centres culturals, centres cívics, espais autogestionats, ateneus, etc.) i de pràctiques (recerca, treball de camp, creacions artístiques col·lectives, accions al territori, etc.) que *generen models col·lectius de producció de sabers i accions polítiques i culturals articulades en xarxes per mitjà d'experts locals i processos d'investigació i acció participativa*,[41] que reforcen la ciutadania, la vida en comú i la democràcia participativa, i exploren el que hi ha de pedagògic en la cultura com també el que hi ha de cultural en la pedagogia.

---

40. El terme *pedagogia crítica* es va emprar per primera vegada per Henry Giroux (1989, 2001) en el seu llibre *Theory and Resistance in Education* (1983). No obstant això, podem traçar les seves bases filosòfiques i pràctiques molt abans, en concret en les teories del filòsof de l'educació americà John Dewey en *Democracy and Education* (1916), que fundà les bases per a una educació progressista, i en la teoria crítica de l'Escola de Frankfurt. Bona part de les aportacions a la pedagogia crítica també provenen de les experiències i pràctiques desenvolupades per Paulo Freire a les àrees desfavorides del Brasil dels anys 60. D'ençà de llavors, les pedagogies crítiques s'han anat replantejant i desenvolupant en diàleg amb les lluites dels col·lectius minoritaris per repensar l'hegemonia patriarcal i eurocèntrica de l'educació, i en resposta a les lògiques neoliberals dominants (McLaren, 1995): pedagogies crítiques feministes *queer* (Luke i Gore, 1992; Lather, 1992), i pedagogies crítiques postcolonials (Freire, 1974; Ellsworth, 1999, 2005). Com a branca política de l'educació, incideix en la comprensió dels processos d'ensenyament-aprenentatge com a espais de transformació social i democràcia activa a partir d'analitzar la construcció social del coneixement situada en marcs històrics i socials específics; en la comprensió de la pràctica educativa com a mediadora de relacions de poder i la conceptualització de l'educació, tant com un espai d'adoctrinament i socialització com d'apoderament i transformació. Beu de les tradicions d'educació popular, la nova escola i l'escola activa moderna. Per saber més sobre la genealogia de les pedagogies crítiques i els seus dilemes vegeu: <https://redesinstituyentes.wordpress.com/glosario-y-referentes/pedagogias-criticas/>.

41. J. Rodrigo. Vegeu: <https://redesinstituyentes.wordpress.com/glosario-y-referentes/pedagogias-criticas/>.



Cartell de difusió dels cursos organitzats per Artibarri «Pràctiques artístiques, participació i canvi social». Proposta formativa 2018. 6a edició.

Sota el paraigua de pedagogies culturals, s'entenen els processos educatius més enllà d'una transmissió vertical i bancària del coneixement, és a dir, de transmissió i d'acumulació, i suposen una conversa cultural, una participació i una negociació de l'autoria en els relats identitaris, de cultura oberta i lliure en uns escenaris culturals interactius de socialització molt diversos i en connectivitat permanent, que s'allunyen del model de continguts culturals i educatius produïts pels serveis i les empreses, i s'apropen més a una idea de laboratoris i de comunitats d'aprenentatge. Les pedagogies culturals entenen els espais educatius i culturals com (de)formadors, és a dir, es parteix d'una mirada crítica que es pregunta pels sabers i les relacions de poder implícites que circulen en els discursos, els continguts, les pràctiques, les metodologies i els rols dels agents en tot procés educatiu, i els entén en una tensió dialèctica entre la dominació (adoctrinament i socialització) i l'alliberació (apoderament i transformació).

Els termes *educació formal* (EF), *educació no formal* (ENF) i *educació informal* (EI) han estat força discutits en els darrers quinze anys en l'àmbit aca-

dèmic, ja que no responen a la tradicional divisió excloent, degut a la complexa i híbrida situació dels processos educatius actuals. Tot i que el terme *educació no formal* és relativament recent, les primeres formes d'aquesta educació apareixen a Europa a finals del segle XIX, lligades al procés d'industrialització i les idees democràtiques. En els seus orígens, l'educació no formal es basava en l'educació d'adults, especialment en l'alfabetització. A més de les iniciatives dirigides a adults, l'educació no formal té un pes considerable en la població infantil i juvenil a través d'activitats extraescolars, entre les quals cal destacar l'escoltisme i l'esplai. Posteriorment, s'ha referit al terme que popularitzà Coombs a finals dels anys 60 (Coombs i Ahmed, 1974; Trilla, 1992), quan la institució escolar començava a entrar en crisi degut als canvis socioeconòmics. S'associa a grups, col·lectius i organitzacions de la comunitat i la societat civil, i comporta un procés educatiu voluntari, intencionat, planificat però flexible, que es caracteritza per la diversitat de contextos, mètodes, estratègies, activitats, recursos, àmbits i continguts en els quals s'aplica. Però al mateix temps comparteix elements amb l'EF, ja que ambdues parteixen de principis teòrics d'aprenentatge (encara que puguin ser diversos), i són intencionades i planificades amb la sistematització d'uns objectius i continguts, que preveuen els espais, els agents, els recursos, els temps i les activitats específiques.

L'ENF es desplega en activitats socioculturals, lúdiques i també socioassistencials, i ha anat guanyant pes específic dins de l'educació a mesura que les seves pràctiques s'han anat professionalitzant. Però també pels canvis en la societat de la informació i el coneixement, i pel context laboral neoliberal i precari que ha retallat les prestacions d'educació formal pública, i que exigeix un marc d'educació permanent per a la vida i l'actualització constant dels coneixements. Resumint, podríem taxonomitzar les seves funcions de la manera següent:

- Funcions relacionades amb l'educació formal (substitució, suplència, reforç, compensació, col·laboració, mediació, etc.).
- Funcions relacionades amb el treball (formació laboral, reciclatge, inserció...).
- Funcions relacionades amb l'oci i la formació cultural (des)interessada (activitats artístiques, d'animació sociocultural, esportives...).
- Funcions relacionades amb altres aspectes de la vida quotidiana i social (programes d'educació sobre el consum, activitats de voluntariat o associacionisme...).

D'altra banda, l'educació informal (EI) es refereix als moments educatius que no han estat específicament preparats com una situació d'aprenentatge,



Cartell de difusió de les Jornades organitzades per Sindillar/Sindihogar i laBonne «Migròctones: Poètiques i polítiques de les cures» edició 2016.

però que, no obstant això, són una font d'experiències educatives. Cobreix el que entendríem com a interaccions amb amics, familiars, companys de treball, activitats d'autoaprenentatge i socialització, jocs, aficions, viatges, lectures, visites a museus i centres d'art, biblioteques, centres socials, ludoteques, etc. i tot el que es produeix en els mitjans de comunicació i a les xarxes socials (televisió, revistes, diaris, internet, radiodifusió, etc.). A la vegada, com assenyalen i alerten alguns autors (Steinberg i Kincheloe, 2000), els entorns de l'EI,[42] majoritàriament lligats al lleure i les pràctiques de consum global i massiu (xarxes socials, cultura visual, publicitat i màrqueting, entre d'altres), s'estan erigint com els nous «educadors», que interpel·len específicament diversos sectors de la població per mitjà de relats de desig i identificació, així com d'imaginaris d'identitat hegemònics (de gènere, classe social, capacitats...), que entren en tensió amb la labor de molts docents i col·lectius que lluiten per una conscienciació crítica de la cultura visual en contextos d'EF i ENF.

42. Per a una aproximació més extensa sobre els espais d'educació no formals i informals, vegeu Vidiella, 2016b.

Però aquesta distinció parcel·lada entre EF, ENF i EI es posarà cada cop més en crisi per la constant xarxa de relacions entre agents que generen propostes que s'hibriden en els diversos àmbits. Així doncs, la classificació tripartida no s'hauria de veure en una tensió excloent, sinó com un complex entrecreuament. Tradicionalment, la nominació *no* i *in*formal ha generat certa càrrega semàntica de contraposició, que connotava que un «més enllà de l'escola» només es podia definir per oposició negativa a la «formalitat» de l'educació reglada, com si les pràctiques d'aquest entorn no formal manquessin d'especificitat i estructuració... Però potser per la devaluació en la percepció social de l'EF, molt ancorada a un currículum vuitcentista i a un estancament del saber que més que produir-se es reprodueix, i a unes pràctiques repetitives i constrenyedores, sumades a les retallades en educació i els canvis legislatius que han minvat i devaluat significativament l'educació en arts i humanitats. El cert és que sembla que l'*educació no formal* s'està erigint com un pol d'innovació pel que fa a formes de treball creatiu en xarxa, creació de comunitats plurals...

Un exemple en aquesta línia podria ser l'Aliança Educació 360, impulsada per la Diputació de Barcelona, la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya i la Fundació Jaume Bofill, que compta amb el suport de 34 socis entre ajuntaments i ens locals, associacions de mestres i educadors, xarxes de centres educatius, entitats de lleure i del tercer sector social, cultural i esportiu de Catalunya, i grups de recerca de les universitats. Aquesta aliança busca connectar i integrar activitats extraescolars i comunitàries per promoure la igualtat d'oportunitats, conscients de les oportunitats que els temps i els espais no lectius i no formals ofereixen. Per dur-ho a terme, entre altres accions, obre una sèrie de convocatòries de projectes comunitaris impulsats per diversos agents motors, bé des de l'Ajuntament, els centres educatius o les entitats.

La importància de les genealogies i les cartografies situades: cultures, comunitats, polítiques i pràctiques

Si les pedagogies crítiques han posat de manifest la importància de les genealogies i les anàlisis del discurs per fer evident el currículum ocult que impregna cadascuna de les diverses visions d'educació i de cultura, des de les quals es parteix en cada pràctica, context i/o política cultural i educativa (Vidiella 2016a), un primer pas per repensar les polítiques culturals dels municipis seria revisar i explicitar què apareix en el mapa d'iniciatives i pràctiques de l'agenda política, i què roman invisible i oblidat. Un dels ele-

ments més problemàtics és la poca visibilitat, documentació, accessibilitat, anàlisi i valoració de la immensa quantitat d'iniciatives existents (algunes ja extingides per falta de recursos), a partir de les quals podríem aprendre molt. Hi ha exemples molt valuosos que fan aquest treball de cartografiar el territori, com Polièdrica, coordinada per Sinapsis,[43] una plataforma centrada en les polítiques culturals de proximitat, les pràctiques artístiques i culturals col·laboratives de mediació des de les arts fins a la cultura i l'educació. Aquesta plataforma està pensada per promoure la recerca, l'intercanvi i el debat, i donar visibilitat i difusió a aquestes pràctiques col·laboratives (projectes, entitats i agents culturals, fonts documentals relacionades amb les pràctiques corresponents, així com administracions, equipaments i programes que desenvolupen polítiques culturals de proximitat).

Un altre exemple és la publicació *Desbordar Barcelona. Un relat alternatiu de la cultura a la ciutat* (2017), fruit del treball de recerca del grup interdisciplinari Desbordes de la cultura, promogut pel projecte «Cohabitar entre-» del Centre d'Art Contemporani de Barcelona Fabra i Coats (febrer de 2016 i abril de 2017), coordinat per Idensitat, LaFundició, Sinapsis i Transductores. El grup va desenvolupar tallers, trobades i jornades obertes per establir una genealogia coral dels desbordaments de la cultura i l'educació, que fes visibles històries i relats plurals de les polítiques culturals de la ciutat de Barcelona. Els eixos de treball eren el cooperativisme, l'urbanisme, les arts comunitàries, l'educació popular, la cultura i gestió comunitària, i la cultura de base i experimental. El llibre se centra en un conjunt de pràctiques culturals, educatives i polítiques que promouen iniciatives i pràctiques culturals cooperatives des dels barris i el treball de base en el territori, vinculades a grups que expliquen altres maneres de pensar les cultures a la ciutat, els drets culturals, les maneres de produir i distribuir cultura, les noves institucionalitats...

Una tercera iniciativa és l'Escuela Otra Hoja de Ruta,[44] que forma part de la xarxa internacional Another Roadmap School for Arts Education, i que reuneix educadors i investigadors en museus, universitats, col·legis, i en projectes culturals i educatius que entenen la mediació i l'educació artístiques com una pràctica compromesa i crítica. Des de la seva fundació, 22 grups de treball en 4 continents s'han associat a la xarxa (entre aquests, un clúster a Espanya), que sorgeix com a contestació crítica a la Fulla de Ruta per a l'Educació Artística (Roadmap for Arts Education, 2006) i la subsegüent Seoul Agenda de la UNESCO, que va posar en relleu l'educació cultural i la mediació com una urgència global. La xarxa posa de manifest la falta de recerca si-

43. http://poliedrica.cat/

44. http://colivre.net/another-roadmap

tuada en el context dels documents de la UNESCO, i la nul·la diferenciació sobre la diversitat de les pràctiques d'educació artística i de mediació cultural en contextos geopolítics diversos. Aposta per la necessitat de discutir críticament la història i l'hegemonia persistent de conceptes occidentals d'art, cultura i educació en aquest camp, i obre espais per a l'intercanvi transregional, la recerca, la pràctica educativa i l'aprenentatge mutu en l'educació artística, entesa com a pràctica compromesa amb la transformació social.

Les diverses propostes que es fan visibles en aquestes cartografies situades al territori, posen de manifest que hi ha molta activitat cultural i educativa que flueix independentment del que habitualment es considera com a part del sistema cultural o educatiu, la qual cosa dota d'una riquesa i diversitat incalculable l'ecosistema. Sovint, però, aquests projectes singulars d'inventiva ciutadana i d'innovació en la governança ni es valoren ni es reconeixen. Seria bo no només que les institucions coneguessin el que succeeix als seus municipis i tinguessin una mirada panoràmica de la diversitat de l'ecosistema, per tal que els recursos no es destinessin només a iniciatives institucionals, sinó que també acompanyessin i cuidessin les existents, i estiguessin obertes a un procés de revisió de les pròpies preconcepcions a partir de les quals conceben les seves polítiques i pràctiques. Necessàriament, doncs, les institucions i les administracions es veuen interpel·lades en aquest diàleg de producció col·lectiva de coneixement i de pràctiques culturals educatives avesades a treballar en xarxa, a ser flexibles en els seus modes d'organització i gestió dels temps i els espais, a distribuir l'autoria, i a parlar d'intel·ligències col·lectives, aprenentatge social, eines col·laboratives i drets culturals.

Espais interconnectats, comunitats de pràctica i organitzacions que (des)aprenen

El context educatiu i el cultural estan experimentant canvis semblants a un gir de caràcter econòmic. En el cas de la cultura, amb una externalització d'empreses de serveis socioculturals i de gestió cultural i ETT que estan a la cerca de nous públics, accessibilitat i excel·lència, i en el cas de l'educació, amb la mercantilització de serveis des d'un discurs de màrqueting sobre innovació educativa i creativitat promogut per entitats privades. Aquest model conviu amb altres experiències hereves d'iniciatives amb una trajectòria històrica dilatada d'accions culturals i educatives subjectes a lògiques comunitàries i de procés, de treball cooperatiu de base en educació sobre democràcia cultural (Campo de Cebada a Madrid; Programa Cultura Viva, impulsat per l'Ajuntament de Barcelona; la Hidra Cooperativa; Artibarri...).

Si partim del que Giroux (1989) entén per pedagogia crítica, això és com una forma de producció cultural críticament implicada en com el poder i el significat contribueixen a construir i organitzar el coneixement, els desitjos, els valors i les identitats, llavors l'educació no es redueix només a un domini d'habilitats, tècniques i coneixements, sinó a una pràctica cultural que ha de donar comptes dels relats i les històries de diversitat política, ètnica, cultural, de memòria social... així com de les imatges de futur que produeix. Això ens porta a preguntar-nos: com fomentar institucions afins amb el que subratllen les pedagogies crítiques i culturals, és a dir, a generar relats plurals i diversos? Com promoure institucions que acompanyen iniciatives educatives i comunitats de pràctica cultural crítica? Com motivar institucions per a les diversitats culturals i les cultures crítiques? Com instituir sense ser el centre i la norma? Com aprendre, però sobretot desaprendre, certes inèrcies en les maneres de treballar, relacionar-nos, col·laborar, etc.?

A continuació, s'enumeren algunes iniciatives que han contribuït i contribueixen a repensar el paper dels espais culturals educadors: espais de cultura alternativa (Fòrum Indigestió), xarxes d'arts comunitàries (Artibarri), centres d'art (AcVic) i iniciatives culturals que fomenten projectes experimentals d'educació (Mixité, Zona Intrusa, Idensitat...), així com entitats i projectes que aborden pràctiques crítiques encarnades (La Fundició, La Bonne...), o propostes de recuperació i reutilització d'espais per activar el sector cultural des del debat, la formació i l'experimentació (Xarxa d'Espais Comunitaris, Plataforma de Gestió Ciutadana...), espais veïnals autogestionats, ateneus cooperatius... Proliferen també els espais interessats a generar trobades per reflexionar sobre el paper de les pedagogies culturals i l'educació expandida,[45] com Zemos98,[46] a Sevilla; ColaBorabora,[47] a Bilbao; Lafundició,[48] a Bellvitge; Medialab Prado/Intercativos,[49] a Madrid; Tabakalera,[50] a San Se-

45. L'educació expandida es refereix a una modalitat educativa que combina elements propis de l'educació formal, l'ensenyament informal i l'ús de les noves tecnologies, i aposta per un aprenentatge permanent. Internet, amb la web 2.0 i xarxes P2P, permet que la informació es pugui extreure, citar i compartir de múltiples fonts, a més de les eines col·laboratives que possibiliten que cada persona construeixi un itinerari formatiu a mida segons les expectatives i les capacitats. El concepte es va estendre l'any 2009, quan el col·lectiu Zemos98 dedicà el seu onzè festival al concepte d'educació expandida. Juntà activistes, professorat i persones de l'àmbit artístic, cultural i de la innovació social per reflexionar sobre els llocs, les metodologies i els processos, que, al marge de l'educació formal, expressen altres formes de coneixement.

46. http://www.zemos98.org

47. https://www.colaborabora.org

48. http://lafundicio.net

49. http://medialab-prado.es

50. https://www.tabakalera.eu/es/ciudad-educacion-y-practicas-colaborativas



Cartell de difusió de les Jornades «Cultura Viva» organitzades per l'Ajuntament de Barcelona, amb la col·laboració de diverses entintats (Artibarri, La Fundició, la Hidra, Coòpolis, Equip Discofòrum, Guifi.net, Straddle 3, La Tremenda, Equip investigació #MúsicaAlCarrer, Plenari #BAMCulturaViva) el 25 i 26 de gener del 2018.

bastián; jornades Crear Comunidades Colaborativas,[51] a Pamplona; Tejiendo Redes de Participación Social;[52] *Encuentros para la Participación*,[53] i la llista podria seguir amb una multitud d'iniciatives, col·lectius i xarxes *amb i entre* espais locals i internacionals. Els sabers que circulen en aquests espais no formals i informals solen estar vinculats a un aprenentatge reflexiu i dialògic, a un saber situat afí als valors i les polítiques feministes de la cura, els aprenentatges sobre les condicions materials de la vida, els relats orals i plurals (sobre el barri, el gènere, la diversitat ètnica...), les pràctiques d'apoderament i enunciació col·lectiva, les formes de repensar la construcció identitària i la memòria comunitària –connectades a la vida i als espais afectius–, l'oci i les afinitats relacionals, els temps no productius o les pedagogies per a la transformació social.

51. https://www.youtube.com/watch?v=ngrpnmBJWBs
52. http://pedernal.org/tejiendoredes/
53. http://redasociativa.org/participasion/vii-encuentro-epa/

Què podem aprendre d'aquests espais? Què poden aportar les pedagogies a les institucions culturals? Aprenentatges institucionals sobre les seves dinàmiques de treball, les formes d'organització i gestió, de participació i proximitat ciutadana, de governança, de creació de relats i comunicació... En un dels informes encarregat pel Pla de cultures 2016, l'escrit de Javier Rodrigo (Doc 21), titulat *Programa integral proximidades. Arte, educación, comunidad y ciudadanía*, aporta una anàlisi i un diagnòstic exhaustiu sobre les diverses tipologies d'espais i equipaments que desenvolupen pràctiques educatives, culturals i comunitàries d'accés o interacció amb el territori, i els reptes de treball per experimentar noves formes de col·laboració institucional que incloguin una nova forma de relació d'agents i institucions implicades en l'ecosistema cultural, un altre model de governança urbà, programes estables de diàleg i mediació amb el territori, etc.

Accions i reptes

Per finalitzar aquest text, s'anoten una sèrie de reptes, objectius i accions que interpel·len les administracions públiques, però també al conjunt de la societat, ja que obren una sèrie de qüestions que són transversals si realment apostem per una pedagogia cultural que interpel·la un compromís de tots els agents socials i culturals per a una educació des del marc de les pedagogies crítiques, que fomentin una pràctica més dialògica, negociada i democràtica de la participació, i facin repensar línies futures per al canvi.

De l'Administració a altres administracions

- Definir escenaris col·laboratius en la gestió pública i repensar els rols (tècnics, gestors, ciutadania...) i els marcs legals, normatius i reglamentaris per garantir més flexibilitat en la gestió, l'administració i la planificació.
- Afavorir una formació continuada de tècnics d'educació, cultura i l'àmbit social amb professionals i ciutadans des del treball per projectes d'investigació-acció, per tal de dissenyar conjuntament projectes. També promoure més formació en lideratge, coordinació i treball amb professionals diversos.
- Garantir que les consultes a la ciutadania i entitats siguin vinculants i es mantingui un compromís a llarg termini en el disseny de programes culturals i educatius.

De l'Administració al context educatiu

- Cartografiar els agents i les iniciatives que hi ha al terreny com a eina d'avaluació inicial o diagnòstic (quantitatiu i qualitatiu) a partir de la qual mapejar els recursos culturals disponibles (educatius, humans, econòmics, d'equipaments, entitats i associacions...).
- Crear en aquesta cartografia indicadors que permetin detectar àmbits coberts i buits, pel que fa a, per exemple, iniciatives que promouen estructures diverses de col·laboració, programes estables, projectes autogestionats, programes i accions codissenyades amb grups de la ciutat, etc.
- Facilitar un context receptiu i proactiu de creació d'oportunitats i d'innovació per mitjà de formació conjunta per al disseny de prototips d'assaig-error, de projectes pilot i laboratoris de cocreació, que acullin el que sovint el mercat expulsa en la seva lògica d'esdeveniment puntual.

De l'Administració a l'ecosistema

- Codissenyar els criteris, els objectius i els indicadors de valoració dels projectes (eficiència en l'ús de recursos i espais, accessibilitat i participació, retorn, descentralització dels espais habituals, cooperació entre diverses entitats, inclusió dels diversos col·lectius, etc., i no només centrar-se en els resultats finals).
- Replantejar-se el model de gestió dels diners i recursos en les convocatòries públiques, així com els terminis, la fiscalitat i la redistribució dels recursos. Pensar en un model de subvencions en relació amb l'ecosistema, des d'una visió de conjunt que parteix de les necessitats del context local, per afavorir els processos de creixement de les entitats.
- Invertir en plans de barri, desenvolupament comunitari i iniciatives ja actives als territoris que desenvolupen programes específics i treball en xarxa sostenible, des d'una concepció diferent de temporalitat i sostenibilitat afí a economies de decreixement i cura, i lluny de la pressió d'haver-se de reinventar a cada convocatòria de subvenció, que sovint busca la lògica de l'esdeveniment.
- Comprometre's a una contractació digna dels equips educatius i agents implicats, reforçar la viabilitat i sostenibilitat dels projectes a curt, mitjà i llarg termini (de 3 a 5 anys), i fer una retribució justa dels projectes, ja que l'externalització a macroempreses fa difícil el treball continuat a llarg termini. També, cada vegada més, les lògiques especulatives en el lloguer fan molt difícil la supervivència de moltes entitats.
- Treballar per a la producció col·laborativa de narratives i imaginaris de representativitat acompanyant i consolidant grups que ja exploren polítiques culturals.

Seguint amb el símil de les pedagogies crítiques, que conceben el docent com un agent per al canvi des d'un rol d'acompanyament, aquest podria ser el referent per a l'Administració. Si la ciutat és un espai de formació expandit, l'Administració i els tècnics no poden ser docents tradicionals proveïdors de sabers, sinó que docents/Administració/entitats esdevenen un agent més en la comunitat d'aprenentatge que fomenta i facilita situacions enriquidores d'aprenentatge i creació conjunta de coneixements, i acompanya estudiants o ciutadans en aquests processos, des de l'autonomia i la col·laboració horitzontal. Així doncs, més que parlar de dissenyar i programar activitats unidireccionals, el facilitador parteix d'uns objectius i línies d'actuació clars, però resta obert a allò que sorgirà en el procés de treball, i negocia amb el grup els escenaris possibles on recercar i desenvolupar els projectes; explicita els objectius i les fites d'aprenentatge; busca línies de suport en funció de les necessitats del grup; aporta recursos i els redistribueix; detecta les potencialitats diverses del grup i les connecta; tutoritza els processos de treball, fa públics i participatius els processos de co/autoavaluació, etc.

Un exemple d'això podria ser el projecte *Educació, cultura, comunitat* al Prat de Llobregat, on Ajuntament, comunitat educativa, actors culturals diversos i entitats de la ciutat posen en marxa un projecte que pretén articular una xarxa de ciutat que connecti centres educatius, equipaments culturals, entitats culturals i artístiques, AMPAs, famílies, serveis educatius i ajuntament (regidories d'Educació i Cultura) amb la ciutadania, amb l'objectiu de promoure conjuntament el desenvolupament de projectes educatius que ofereixin nous espais i oportunitats d'aprenentatge. L'objectiu principal és afavorir el desenvolupament cultural i artístic de les persones al llarg de la seva vida, i formar una ciutadania amb capacitat crítica i amb interessos culturals diversos, i facilitar pràctiques culturals també diverses. Per dur-ho a terme, s'han creat espais de treball compartits entre tècnics municipals d'educació i cultura, professorat, entitats, agents culturals i experts professionals que, de manera col·laborativa, han definit els objectius i les línies de treball entre centres i equipaments per tal de dissenyar projectes transversals. Hi ha ajudat la creació de laboratoris entesos com a espais d'innovació i experimentació, dirigits tant a centres educatius com a equipaments i entitats de la ciutat per tal de fomentar un treball en xarxa i comunitari, i amb la finalitat de dissenyar projectes que responguin als interessos, els objectius i els reptes dels centres i les entitats participants. Aquests projectes comptaran amb el suport i l'acompanyament del programa per poder ser implantats al curs següent. Aquesta tasca es complementa obrint espais de formació i debat adreçats

als agents implicats, per tal d'avançar en la innovació dels cinc àmbits que pretenen impulsar (educació de les arts; foment de la lectura; aprenentatge de l'anglès; àmbit científic, tècnic i digital; patrimoni cultural i cultura popular).[54]

Bibliografia

Añó, C. «Sobre las prácticas de evaluación de proyectos, tiempos y modos. Recuperando el Norte: un GPS colaborativo y multiposicional». A: Collados, A.; Rodrigo, J. (ed.) *Transductores 3. Prácticas artísticas en contexto. Itinerarios, útiles y estrategias.* Granada: Centro José Guerrero, 2015, pàg. 255-268.

Coombs, P.; Ahmed, M. *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help.* Baltimore: John Hopkins University Press, 1974.

Ellsworth, E. *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal, 2005.

— «¿Por qué esto no parece empoderante? A: Belausteguigoitia, M.; Mingo, A. (ed.) *Géneros prófugos: feminismo y educación.* Méjico: Paidós, 1999, pàg. 55-88.

Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. México: Ediciones Siglo XXI, 1974.

Giroux, H. *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2001.

— *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. Nueva York: State University Press of New York, 1989.

— *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition.* Nova York: Praeger, 1983.

Lather, P. «Post-critical pedagogies: a feminist reading». A: Luke, C. (ed.). *Feminisms and critical pedagogy.* New York: Routledge, 1992.

Luke, C.; Gore, J. (ed.). *Feminisms and critical pedagogy.* Nova York: Routledg, 1992.

McLaren, P. *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*. New York: Routledge, 1995.

Rodrigo, J. «Programa integral proximidades. Arte, Educación, Comunidad y Ciudadanía». A: *Pla de cultures de Barcelona.* Cultura Viva-Proximitats, Doc 21, Ajuntament de Barcelona, 2016. Recuperat el dia 27.2.2017 a: <http://ajuntament.barcelona.cat/culturaviva/es/archivo/processos/proximidades/>.

54. http://revista.elprat.cat/224/files/assets/basic-html/index.html#9

— «Educational tendencies: Discursos y líneas de tensión entre las políticas culturales y las educativas». *Biblioteca Up* (2010). <https://centrito.files.wordpress.com/2010/11/politicas-culturales-y-educativas.pdf> [Consulta: 21 desembre 2017].

Steinberg, Sh.; Kincheloe, J. (ed.) *Cultura infantil y multinacionales.* Madrid: Ed. Morata, 2000.

Trilla, J. (1992) «La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación». A: Sarramona, J. (ed.): *La educación no formal.* 2012. Barcelona: Ceac, pàg. 9-50.

Diversos Autors. *Desbordar Barcelona. Un relat alternatiu de la cultura a la ciutat.* Barcelona: Pol·len Edicions, la Ciutat Invisible, coop., 2017.

Vidiella J. «Polítiques culturals: anàlisi del "currículum ocult"». A: *Estat de la cultura i de les arts 2015-2016, Informe anual CoNCA*. 2016a, pàg. 45-55. <http://hanseligretel.cat/wp-content/uploads/2016/11/Informe-Anual-CoNCA-2016.pdf>.

Vidiella, Judit. «Educació i cultura en l'àmbit no formal: creuaments i desafiaments». A: *Estat de la Cultura i de les Arts 2015-2016, Informe anual CoNCA*. 2016b, pàg. 57-70.

L'escola de música ja és al carrer

Nando Cruz
Periodista musical. Ha desenvolupat la seva tasca en programes de televisió, ràdio, premsa diària i revistes especialitzades. Actualment, publica a *El Periódico de Catalunya* la sèrie de reportatges *Otros escenarios posibles* i col·labora amb *Nativa* i *Time Out Barcelona*, a més de presentar el programa *10.000 Fogueres* a Betevé Ràdio. Ha participat en l'assaig col·lectiu *Cultura en tensió*. *Sis propostes per reapropiar-nos de la cultura*.

Paraules clau: parc, rap, hort, família, puntdetrobada, futbol, música, formaciómusical

La hipòtesi de treball per a l'article següent és un caramel: com potenciar l'educació musical en un municipi que no tingui escola de música. A partir d'aquí és obligatori començar fent-nos un grapat de preguntes. De debò és imprescindible un edifici? Segur que al municipi no s'està ensenyant música en espais que potser no tenen aspecte d'escola? I abans de tot això: què vol dir exactament «ensenyar música»? La manca d'una escola de música és una oportunitat d'or per explorar altres maneres de transmetre coneixements que ens ajudin a fer que la música recuperi el seu espai central en la societat.

Què vol dir saber de música?

Al llibre *En contra de la música* de l'etnomusicòleg peruà Julio Mendívil, hi ha un capítol titulat «¿Qué significa saber de música?», on l'autor ens recorda que fins a l'edat mitjana, moment en què apareix la notació musical, la transmissió dels repertoris de generació en generació es feia de manera oral. Aquella nova tècnica, poc o gens habitual en les músiques populars, en les músiques de més enllà del que anomenem occident i, fins i tot en el pop modern, ens obliga a tenir en compte que hi ha altres maneres de transmetre coneixements musicals i que si els mètodes acadèmics mai han estat capaços de substituir l'oralitat, potser és perquè aquesta segueix sent el sistema més útil per aprendre música.

El que volia proposar Mendívil, en realitat, és que «saber de música» és un concepte molt més ampli i difús del que volem creure. Així ho explica ell: «¿Qué significa saber de música? La respuesta está supeditada a las competencias que exige cada cultura musical. De poco serviría ser diestro en bel canto si de entonar melodías microtonales se trata, o modular a las maravillas si uno forma parte de una batucada. Existen, por lo demás, distin-

tos saberes musicales, dependiendo de si uno es compositor, intérprete, oyente o coleccionista. Conozco melómanos que se saben de memoria todo el repertorio de Glenn Gould, aunque no reconozcan una nota en el pentagrama, y excelentes instrumentistas incapaces de acompañar una simple canción de cuna si se les arrebata la partitura. (...) Y es que las capacidades musicales pueden ser muy diversas: pueden ser armónicas, melódicas, rítmicas, históricas o performativas, pueden complementarse o excluirse entre sí».

Hi ha mil formes diferents de «saber de música». Ser capaç d'animar una festa amb tres acords de guitarra pot ser molt més valuós que conèixer de memòria la discografia sencera de Neil Young; d'entrada, perquè tindrà un efecte immediat en tot un conjunt de persones que altra mena de coneixements més tècnics o acadèmics no tenen. Tot i això, aquesta darrera expertesa és socialment més reconeguda quan parlem de coneixements musicals. Cada cultura avantposa uns sabers i menysprea uns altres. Però si «saber de música» és un concepte tan voluble, «ensenyar música», per força, també ho ha de ser.

Plantar una idea o observar l'hort

A les jornades sobre cultura que va organitzar l'Ateneu Popular de Nou Barris el passat novembre dins els actes de celebració del seu quarantè aniversari, l'arquitecta Itziar González va llençar la proposta següent: «Deixem de planejar, deixem de dibuixar límits que sotmeten la vida de la ciutat, en continu canvi, a un model i no acceptem límits ni models. Substituïm la visió estàtica, la cultura del que està controlat, que és justament el que vol el poder, per una visió dinàmica. (...) Renunciem a la idea de planejament, de saber on anem, i reivindiquem les pràctiques de ciutat». Les pràctiques que ja existeixen a cada ciutat, volia dir.

El seu era un comentari referit a com recuperar uns carrers que tantes intervencions publicoprivades ens estan prenent. Uns carrers, per cert, on una de les darreres lluites culturals és determinar si la música és un soroll que molesta als qui els volen privatitzar o si pot ser un al·licient que els torni la vida. Però aquest rebuig a la idea de planejar des de dalt, a planejar des del despatx, es pot aplicar també a la cultura i a la música on, sovint, hi ha una fricció entre allò que es vol proposar des d'una anàlisi teòrica i allò que ja existeix en la pràctica, però que freqüentment no volem o no som capaços de reconèixer com a coneixements musicals o dinàmiques musicals amb un valor per si mateixes.

En el marc d'aquelles jornades, l'enginyera i programadora informàtica Marga Padilla també llençava propostes en la mateixa direcció. Ella parlava de com la cultura xinesa dona molta importància als processos; però processos no entesos com el camí per arribar a un lloc, sinó com la processualitat d'allò que està passant. En la quotidianitat de les comunitats podem detectar dinàmiques governades per lògiques internes que l'Administració ha de saber comprendre i respectar, però mai forçar ni controlar. Ella posava l'exemple de la cuina d'un restaurant on els treballadors subsaharians, mentre rentaven cassoles i tallaven verdures, reforçaven les seves xarxes de suport sense necessitat d'anar a l'assemblea setmanal del centre al qual pertanyien. Però era més entenedora la comparació que feia amb el procés de criança, un creixement silenciós que els adults facilitem amb intervencions molt indirectes, gairebé com a observadors privilegiats, implicats de tot cor, però des d'una distància prudent perquè, en realitat, el procés avança tot sol. És aquesta mena d'acompanyament discret el que ella proposa per facilitar la maduració i eficàcia dels processos quotidians que podem trobar als nostres barris. Seria una intervenció discreta, com la que també fem en els conreus. De vegades no cal entrar amb l'excavadora. Potser només cal regar una mica el terreny perquè els fruits que la comunitat ja va plantant, seguint les seves dinàmiques i lògiques internes, creixin sans. La Itziar González ja ho diu sovint, que la cultura té molt a veure amb conrear la terra.

De l'aula al parc

Sovint la transmissió de coneixements es planteja com una reunió tancada d'un grup d'alumnes un dia concret de la setmana i en una hora concreta dins una aula. També és així com les societats occidentals hem decidit que es transmeti l'ensenyament musical. Construïm una bombolla al marge de la societat. Els que hi entren, n'aprenen. Els de fora tenen la possibilitat de veure els de dins el dia que pugin a l'escenari a exposar què han après durant el curs. Si els agrada, potser l'any que ve vulguin entrar a l'aula. En cas contrari, la música seguirà el seu camí inexorable: esdevenir una activitat que només practiquen uns quants i en moments molt determinats. La música com a excepció i no com a condició.

L'absència d'una escola de música és una oportunitat per replantejar-se què vol dir saber de música i ensenyar música. És una ocasió d'or per passejar pel municipi i descobrir indrets on ja s'està exercint, de manera potser poc acadèmica, una transmissió de coneixement musical. Durant segles, la música s'ha practicat en espais gens acadèmics: la cuina de casa, el pedrís,

la plaça, la feina, la taverna... Avui, tot i que la ràdio i la música enregistrada ens han empès a perdre el costum de fer música en grup, encara hi ha llocs on la gent es troba per cantar cada setmana. Les noves tecnologies (la digitalització de l'àudio, els mòbils i els altaveus portàtils) han generat un fenomen inesperat en aquest nou segle: que els joves tornin a reunir-se als parcs al voltant de la música, sovint per rapejar.

No els convoca cap adult, no obtenen crèdits, però són allà. Uns criden els altres i al final s'apleguen un munt. No cal passar llista perquè la motivació ja existeix. En aquest context, la línia que separa el procés d'aprenentatge i el d'exhibició és molt difusa. Així i tot, és innegable que som davant d'un espai de formació musical que incorpora aprenentatges ben diversos: figures retòriques, rima, mètrica, actitud corporal, comunicació oral... I què els cal per fer música? Un mòbil i un parc, un espai gratuït i a l'aire lliure on no molestin a ningú.

La maniobra habitual a l'hora de crear un espai educatiu per a la música és construir un edifici i convocar la gent, tot esperant que els interessin les matèries que s'hi imparteixen. Potser cal començar a fer el recorregut a la inversa: veure quins són els espais on, d'una manera natural, els habitants del municipi es troben per fer música i explorar de quina manera podrien fer-ho en millors condicions. Potser cal assumir que en els parcs dels nostres municipis és tan imprescindible la zona de gronxadors, el pipicà, els bancs per seure i l'arbrat per fer ombra com un lloc on el jovent es pugui reunir per practicar les seves habilitats amb les paraules i els ritmes. I, ja que hi som, pensar com hauria de ser aquest espai. Potser un racó ampli en la zona més allunyada dels edificis per no molestar el veïnat, potser amb forma semicircular i acústicament recollit, potser amb un petit escenari de ciment per si algun dia hi volen fer una actuació més seriosa, potser amb corrent elèctric, potser amb una cobertura retràctil que es pugui muntar i desmuntar els mesos de pluja... I, sense dubte, amb una font!

Quatre camins

Tot seguit, s'exposen quatre exemples de com les músiques urbanes i, concretament el rap, funcionen des de fa molt temps com a escoles de música on es treballen disciplines ben diverses. Començarem amb un de totalment autogestionat pels adolescents i acabarem amb un altre impulsat des de l'àmbit escolar per veure com des del primer fins al darrer, i partint d'un mateix gènere musical, es pot incidir i molt en el vessant educatiu tot aprofitant i respectant l'interès del jovent per aquestes músiques. Són projectes que po-

dem trobar als parcs i centres cívics de Barcelona, als carrers de Burgos i fins i tot en alguns instituts de Catalunya.

«Les batalles de galls»

Cada cop és més habitual trobar grupets de joves que es reuneixen als parcs al voltant d'un mòbil o un altaveu que emet música rap i es posen a improvisar rimes. Aquestes trobades poden ser de colles molt petites i gens organitzades, però també hi ha competicions autoorganitzades, les anomenades «batalles de galls» on els joves estableixen unes regles del joc, unes proves eliminatòries i noves trobades on seguir competint per decidir qui és el millor raper de la temporada. Unes de les batalles de galls més populars es fan a la plaça de Joan Coromines, just darrere del Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA). Els processos d'aprenentatge i exhibició són indivisibles. Un jove aprèn en funció del que exhibeix l'altre i la cadena d'exhibició d'habilitats va alimentant tot el col·lectiu. Un col·lectiu on els lideratges són compartits de la mateixa manera que es comparteixen l'organització de l'esdeveniment i el càrrec que ocuparà cadascú: jutge, secretari, selector musical...

Per contra, en aquestes trobades tot gira al voltant de la competitivitat. Per tant, les rimes amb les quals es lluita amb l'oponent, intentant eliminar-lo, solen girar al voltant de l'insult. És part del joc, i això implica tirar de vexacions verbals de tota mena que sovint inclouen trets masclistes, homòfobs i racistes. També és força significativa l'escassa participació de dones. En cas de ser-hi, participen com a simples observadores. Algunes, ben poques, s'acosten a la plaça a gaudir de les batalles verbals entre xicots, però és molt difícil que s'atreveixin a competir. Els nois no fan res per fomentar la participació de noies i elles ho veuen com un espai exageradament masculinitzat.

Llobregat Block Party

Un músic i dinamitzador cultural del Baix Llobregat i un discjòquei de Barcelona, Daniel Magallón i Albert Alarcón, respectivament, van crear el 2010 aquest projecte itinerant que, d'una banda, volia reivindicar el valor cultural del hip-hop i, de l'altre, mostrar el seu potencial per crear comunitat i treballar valors positius entre la joventut. Amb els anys, les trobades que organitzen, prenent com a referència l'esperit de les *block parties* que es feien sota els blocs de pisos dels barris de Nova York als anys 70, s'han escampat per molts racons i centres cívics de Barcelona i han generat un ambient de

germanor molt diferent del que trobem a les «batalles de galls». Aquestes *block parties* són espais oberts a altres disciplines com el grafiti i el ball, així com a totes les races, edats i nacionalitats. I també són espais on es fomenta la participació femenina. Són, abans de res, espais de trobada, no de competició.

Al mes de maig se'n va fer una al Casal Cívic Estació de Magòria. Era el vuitè cop que aquest equipament públic d'Hostafrancs (Barcelona) acollia una *block party*. Ningú va passar llista. No hi havia premis perquè allò no era una eliminatòria ni un concurs. Amb els anys, però, han aconseguit crear un ambient fraternal on gent de tots els orígens i generacions es reuneix per compartir neguits en versió rimada: nois i noies, adolescents i homenots de més de 40 anys, joves de Gràcia i del Prat, senegalesos i hondurenys. Un jove amb accent llatinoamericà va acabar la seva intervenció agraint espais com aquests on podia sortir a rapejar sense haver de sentir tota mena d'insults cap a la seva mare. Hores més tard, una rapera, Yellow, va fer una de les intervencions més explosives de la vetllada. Si en comptes de celebrar-se un cop l'any, aquestes *block parties* es fessin un cop per setmana, les relacions socials del municipi serien força més sòlides. I també les culturals i musicals.



Una edició de la Llobregat Block Party. Fotografia feta per Albert Alarcón Bonet i cedida per a aquesta publicació.

La otra escuela

Al barri de Gamonal, als afores de Burgos, fa ja disset anys que la fundació Saltando Charcos presenta grans avenços en l'educació musical dels seus adolescents. La seva branca rapera és *La otra escuela,* un projecte de caràcter social on educadors de carrer, que de joves van ser aficionats al *punk*, troben en el rap les mateixes característiques: una música fàcil de fer, barata, fortament arrelada al jovent i que els permet expressar les seves inquietuds. Tres generacions de rapers ja han participat en aquest projecte on els grans fan de tutors i acompanyants dels més joves, de manera que no hi ha un trencament generacional, sinó una transmissió de coneixements. De fet, cada cop que componen i enregistren una cançó nova ho fan en grups de tres rapers: un de veterà, un més jove i un debutant.

A més, els parcs i bars són l'aparador d'aquests aprenentatges i, tractant-se d'un barri obrer i fortament mobilitzat contra els projectes urbanístics i especulatius de l'Ajuntament de Burgos, el rap ha esdevingut un altaveu de les queixes del veïnat. Allò que canten els joves és el mateix que senten els adults. Hi ha una forta identificació en el discurs, més enllà d'unes formes musicals que potser als més grans no els acabin d'agradar.

Improversem

El Consorci d'Educació i l'Institut de Cultura de Barcelona (ICUB) estan donant suport a projectes com Improversem, on des de l'àmbit escolar els alumnes d'institut treballen al voltant de la glosa i el rap. Sembla evident que la improvisació oral i els ritmes urbans ja han estat acceptats com a elements estratègics per a l'educació dels joves. Un cop més, treballar una cançó de rap o aprendre les tècniques per improvisar *garrotins* és només el punt de partida des del qual incidir en mil i un aspectes pedagògics: la composició amb ordinador, el deix masclista de moltes músiques populars, la rima, la mètrica, la guitarra i el caixó que acompanyen els glosadors, la comunicació en públic, la improvisació en diferents cultures...

«Els instituts s'han d'obrir. No s'aguanta per enlloc això de tenir els adolescents tancats vuit hores», denuncia Caterina Canyelles, la coordinadora d'Improversem. Justament ara que des de les institucions educatives i culturals s'estan fent esforços per obrir les aules i oxigenar-les amb estratègies menys acadèmiques inspirades en les tradicions de carrer (unes centenàries i d'altres més actuals, però en connexió molt directa amb la tradició), qualsevol projecte d'educació musical sense escola de música hauria de ser benvingut, perquè fins i tot els que ja disposen d'edifici i d'un pla d'estudis con-

solidat comencen a posar en dubte que tot l'aprenentatge musical s'hagi de fer de portes endins.

En aquest projecte ni tan sols cal fomentar la participació femenina. Les noies ja són el 50 % de l'alumnat i no només hi participen amb més ganes, sinó que, pel que es va poder comprovar a la trobada final d'instituts INS Barri Besòs el passat 5 de juny, es trobaven més còmodes a l'escenari, rapejaven amb més motivació i ho feien força millor. Sembla evident que aquests parcs on el rap està tan masculinitzat estan perdent l'oportunitat de conèixer un munt de raperes. I que, com demostra la Llobregat Block Party, només cal un impuls des de les mateixes organitzacions per gaudir de més participació de les noies.

L'escola ja la tenim

Tots quatre exemples són experiències al voltant del rap. Això no vol dir que aquest sigui l'únic gènere que es pugui desenvolupar lluny d'una escola de música, sinó que es pot aprendre molt de les seves dinàmiques i aplicar-les a altres contextos musicals. No oblidem que la majoria de músiques populars han nascut al carrer i que l'omnipresència dels ritmes urbans als nostres municipis és molt terreny guanyat per a qualsevol educador musical, donat que els joves ja hi tenen un interès. D'altra banda, cal entendre que el rap és un gènere que absorbeix o dona cabuda a tot tipus de sonoritats i que, per tant, una formació musical amb aquesta base té molt camp per córrer. I, finalment, l'educació social és una batalla a lliurar en paral·lel a la musical tal com es pot veure en la mena de discursos que es generen quan no hi ha una intervenció educativa (a les «batalles de galls») o quan aquesta sí que hi és (als altres tres exemples).

El més important per a l'educació musical és trobar un espai fèrtil on tothom es pugui sentir còmode. I a qualsevol municipi hi ha d'haver llocs que, per la seva estructura arquitectònica, per la seva llunyania del centre o per simple tradició, han esdevingut espais de reunió dels seus habitants. Quan aconsegueixes això, ja tens molt. Ja tens l'hort. Només cal assegurar-te que hi arribi l'aigua. I pel que fa a això del regadiu, és interessant com van resoldre el conflicte de la beguda al casal de Magòria. En un context festiu com una *block party*, l'alcohol és material obligatori. Què cal fer? Prohibir-lo i que els joves no s'hi sentin a gust o que beguin d'amagat? Després de donar-hi unes quantes voltes, la solució va ser vendre'l ells mateixos. Així podien controlar la qualitat del que es venia i es bevia i, també, la quantitat d'alcohol que posaven a cada got.

Quan Itziar González i Marga Padilla parlen d'abandonar la planificació i observar els processos que ja existeixen, ens estan convidant a confiar en aquestes dinàmiques, acompanyar-les, legitimar-les i incidir-hi de manera indirecta, perquè donin uns fruits que ens enriqueixin com a societat. El sentit comú sovint és molt més útil que les normatives inflexibles. I, de la mateixa manera que el sentit comú va guiar la gent de la Llobregat Block Party i el Casal Cívic Estació de Magòria, és de sentit comú no criminalitzar la música al carrer si, al mateix temps, vols contribuir a fer que la gent s'acosti a la música. Potser cal trobar una manera d'integrar els músics de carrer al municipi. Un músic de carrer pot ser l'única persona que la canalla del municipi vegi tocant un contrabaix en la seva vida. Podria ser el seu primer mestre sense que ningú ho hagi previst mai. Més enllà de les llavors també hi ha processos de pol·linització que cal no esterilitzar. Tot és educació musical: el darrer truc per perfeccionar la tècnica amb el violí i el primer dia que vas veure i sentir un violí al carrer.

El carrer, val la pena insistir-hi, és l'hàbitat natural de les músiques populars. Allà van néixer i es van formar i desenvolupar la majoria de sons, de ritmes i d'artistes fins que la comercialització de la música va aconsellar durla a espais tancats. Com més oberts a la música siguin els nostres carrers, més fàcil serà fomentar l'interès de la ciutadania en la música. Els carrers són el millor aparador per a la música i, en molts casos, ja són una escola de música.

Una hipòtesi meravellosa

Imaginem per un moment que en aquest racó del parc on es troben els joves moltes tardes per rapejar apareguessin quatre estudiants de música amb les seves trompetes i trombons. Semblen mons oposats, oi? Els uns, tirant rimes per expulsar la ràbia, per exhibir-se davant els col·legues i per passar la tarda lluny de casa. Els altres, aprenent d'una manera més acadèmica, tancats en l'aula i en els seus instruments, obsessionats a perfeccionar la seva tècnica. Potser els trompetistes s'animarien en algun moment a enriquir la base rítmica monòtona sobre la qual rapegen els joves. I potser aquella bufera instrumental engrescaria els joves i els animaria a ampliar la temàtica de les seves rimes amb versos dedicats a aquests nous habitants del parc.

Si això passa algun dia, segur que se'n munta una de grossa i salten les espurnes. A Nova Orleans, de fet, això no és cap experiment. És una dinàmica habitual. El nord-americà i el nostre són contextos culturals diferents i amb unes tradicions diferents, però hi ha una raó clau per la qual és difícil

que aquesta trobada es produeixi: als nostres municipis no hi ha espais públics on els aficionats a la música de diferents disciplines puguin coincidir per casualitat.

Però, posats a imaginar, aquesta escena es podria repetir amb altres instruments i amb altres gèneres musicals com a protagonistes. Reggaetoneros i percussionistes? Rumberos i violinistes? L'únic lloc on aquests diàlegs es poden establir ara mateix és als bucs d'assaig (uns espais tancats i de lloguer) o als bars amb programació de música en viu oberta a les *jam-sessions* (espais nocturns i enfocats a l'exhibició). Però, què passa si ets jove, si no tens diners ni intenció de llogar un buc d'assaig i has de tornar a casa quan es fa fosc? Què passa si encara no has decidit que vols dedicar-te a la música i aquesta, ara per ara, és només una excusa per passar el temps? Que, en el millor dels casos, t'ajuntaràs amb gent a la qual només li agrada la mateixa música que a tu. I que només t'ajuntaràs amb persones de la teva edat!

El parc, com a espai públic, té un avantatge: hi passa gent de totes les edats. Gent que, fins i tot, no tenia intenció de passar-hi aquell dia, però que, per un cúmul de casualitats, avui el travessa. Com aquell jubilat que, de sobte, sent els joves improvisant una rima que li recorda aquell garrotin que ell havia cantat quan era adolescent. O aquella dona de cabells blancs que troba que aquella història que està cantant el noi de la gorra girada s'assembla força a una jota que cantava amb la seva colla fa trenta anys. O aquell pare que de jove també era raper i diu que frasejava millor que aquests marrecs. Tot plegat, pot semblar irrealitzable, però si substituïm la música per una pilota, oi que no ens sorprendria tant veure jugar a futbol persones de qualsevol edat? Doncs, en música tot això hauria de ser encara més fàcil, perquè no cal ni estar en forma.

Potser qui projecti arquitectònicament aquests racons als parcs perquè s'hi facin trobades musicals haurà de planificar un espai on el municipi disposi d'un grapat d'instruments que els usuaris puguin agafar i tornar al seu lloc un cop els hagin fet servir. Una manera immillorable d'acostar-se a la música és trobar-se un instrument a les mans. Una guitarra, un caixó... Un violí, una trompeta per als qui ja tenen alguna idea de com fer-los sonar... No seria res de l'altre món: tots els camps de futbol tenen el seu magatzem per guardar pilotes i estris.

Un dia anant cap al Centre Artesà Tradicionàrius (CAT) de Gràcia a veure una actuació de glosa em vaig trobar a les escales de l'entrada uns joves que escoltaven rap amb el mòbil. L'actuació dels glosadors era al bar del CAT i, per tant, era gratuïta, però als joves no els va passar pel cap entrar-hi. Les barrabassades que cantaven els glosadors els haurien ben sorprès, però ens han educat en la divisió cultural. A cada edat li pertoca una música. I

avui dia hi ha pocs espais on adults i joves comparteixen l'aprenentatge i la pràctica musicals. La música no passa de pares a fills. Els fills l'aprenen a l'escola. I això trenca per sempre la possibilitat que la música sigui aquell espai social al voltant del qual tothom creix i es defineix.

Amb això vull dir que aquestes trobades d'aficionats a músiques diverses i de gent de diferents generacions, difícilment arribaran de manera espontània. Durant massa dècades la inèrcia ens ha empès en direcció contrària: separant-nos amb la música en comptes d'ajuntar-nos al seu voltant. Per tant, cal fomentar-les i treballar-les amb paciència i habilitat. Són estratègies a mitjà i llarg termini, com trencar el monocultiu de la terra i voler obtenir una collita més variada. Si el terreny és fèrtil, si el parc és un espai viu, tot serà molt més fàcil. Caldrà, però, una feina constant i intuïtiva. Tot un repte, sí. Tanmateix, els beneficis culturals, socials i musicals que pot aportar al municipi són incalculables. Inimaginables.

L'aula de tots

L'espai públic és un lloc idoni per a l'educació musical perquè ens manté en contacte amb la societat. I el parc pot esdevenir aquell pedrís a l'entrada del poble on els pagesos seuen al migdia després d'anar al camp, on la canalla seu a la tarda en sortir d'escola i on els joves seuen al vespre abans d'anar a sopar a casa. És un espai que tothom pot sentir seu i on hi ha més possibilitat que es produeixin aquests diàlegs intergeneracionals que cada cop són més cars de veure en aquesta societat nostra tan fragmentada. I quan la música accepta la barreja d'edats, els codis tendeixen a ser més universals i menys sectaris; tot és més familiar i menys gueto i el resultat és més permeable i sensible a altres maneres de pensar i menys intolerant amb els qui no pensen com un mateix.

Els parcs també són l'escenari ideal per fomentar una relació de la ciutadania amb la música que no es plantegi al voltant d'uns esdeveniments puntuals, sinó que es concebi com una activitat continuada i no tancada per a uns quants: com un continu en l'àgora de tots. Allà on els avis peten la xerrada i els nens aprenen a caminar, els joves es poden foguejar amb el rap i els estudiants de trompeta poden assajar sense por de destorbar ningú. I aquell mateix espai públic, on uns i altres juguen a fer música, pot ser l'escenari de les seves primeres actuacions en públic, davant els veïns que els han vist créixer.

Diu Sylvain Sylvain, guitarrista dels New York Dolls, que aprens molt més una nit davant del públic que tot un any assajant a casa. Potser exage-

ra, però aquesta insistència a separar tant el procés d'aprenentatge de la gran gala de final de curs, on els alumnes exposen les seves aptituds, és una inèrcia que es pot trencar si l'educació musical es planteja lluny de les aules; si s'ubica, per exemple, en aquest espai públic on conviuen l'aprenentatge i l'exhibició, en aquest parc on tothom pot decidir un bon dia deixar de ser espectador i passar a ser intèrpret.

Tot això són línies de treball que val la pena explorar per tal de fomentar una implicació més intensa de la ciutadania en la pràctica musical, per trencar en la mesura que es pugui aquesta barrera que separa els que s'hi dediquen i els que no en saben, per abandonar aquesta idea que la música s'aprèn i es practica individualment en espais tancats. La música és col·lectivitat. La música és l'art més social que coneixem i n'hem de recuperar aquesta condició social. Cal plantejar estratègies per dinamitar les barreres generacionals, de gènere i d'origen, i cal vincular-la de nou a l'àmbit familiar on la transmissió de sabers sempre va ser genuïna i gratuïta. En definitiva, cal tornar a posar la música en el centre de la societat i no pas tenir-la aparcada en un moment de la setmana.

La música com a servei públic

L'etnomusicòleg Polo Vallejo ha dedicat els darrers anys de la seva carrera a investigar les polifonies vocals de la tribu dels wagogo, a Tanzània. En els seus viatges ha pogut constatar que Àfrica és «un model social i educatiu increïble» on «els processos educatius no es planifiquen perquè allà la música sempre és vigent. Els adults fan música cada dia i els nens tenen el seu model en els adults», explica. Parlem d'una societat on la música ha assolit uns nivells de complexitat extraordinaris sense que existeixin mestres ni experts, però on, a canvi, sí hi ha «la continuïtat, el temps, el fet que tots tinguin cada dia l'oportunitat de tocar».

La relació amb la música en molts països de l'Àfrica, i en altres latituds allunyades d'occident, és un procés quotidià que arrenca amb el naixement de l'infant. «El primer any de vida del nen, quan està penjat a l'esquena de la mare, és una etapa decisiva en el seu aprenentatge musical. [...] Tot el que sent la mare, el nen ho està rebent inconscient. La mare, i ara parlo dels wagogo, va a ballar a la nit i moltes d'elles porten el nen adormit a l'esquena. Això, a més d'una imatge que sí, que és molt típica, és un moment d'aprenentatge de la música increïble», explica l'etnomusicòleg.

Vallejo encara recorda quan, de jove, la gent cantava a les excursions, a casa, a la platja, al treball... «La música era el punt de reunió a partir del qual

cadascú articulava el seu temps lliure, les relacions i els primers afectes. Això segueix vigent a les tradicions de societats como els wagogo», diu. I buscant una manera d'explicar la centralitat d'una activitat que fins i tot es fa servir per resoldre conflictes, s'atreveix a definir la música a l'Àfrica com un servei públic, perquè és assumida com un suport clau en totes les circumstàncies de la vida i, sobretot, perquè és entesa com una pràctica col·lectiva on tothom participa.

La nostra relació amb la música és massa lluny de la que encara tenen els wagogo. Ens costaria dècades, potser segles, recuperar aquesta connexió tan íntima i alhora tan natural amb la música. L'hem perdut al llarg del segle xx i, sobretot, des de l'aparició de la música enregistrada. Tot i això, en el món rural més pròxim, lluny de les ciutats més modernes, encara hi ha pistes que ens poden il·luminar en aquesta tasca aparentment impossible de retornar a la música un rol imprescindible en la nostra educació com a societat. I el fet que avui la música enregistrada ja no demani una escolta estàtica, perquè ara ja ens acompanya a totes hores i llocs a través del mòbil, pot, fins i tot, ajudar-nos a recuperar alguns hàbits d'escolta, interpretació i aprenentatge comunitaris que pensem que hem perdut per sempre.

Conclusió

En definitiva, una escola no sempre té forma d'escola. I els processos d'aprenentatge no sempre són de dalt a baix. Ampliant el concepte d'allò que significa «saber de música», podem descobrir al nostre municipi dinàmiques ja existents que podem acompanyar des de la distància i fins i tot guiar subtilment per tal d'evitar que es perpetuïn com un gueto generacional i estilístic, i que el coneixement que s'hi genera entri en contradicció amb els valors que volem per a la nostra comunitat. Aquests espais no reglats poden ser, a més, una gran eina per fomentar una educació musical inclusiva: no sexista, no racista, sense barreres d'edat o socioeconòmiques, i oberta a altres instruments i estils. Un espai obert i participatiu, encara lluny de les experteses, però on la música exerceixi de punt de trobada per reforçar els lligams comunitaris, per funcionar com un veritable servei públic. Ara bé, aquí no hi ha llibre d'instruccions possibles. Tot passa per l'observació, per un seguiment constant i discret que permeti detectar mancances i virtuts, èxits i detalls millorables. I, a partir d'aquí, anar regant o arrencant males herbes com qui cuida l'hort. Un hort que no és nostre, que ja hi era abans que arribéssim.

Bibliografia

La música en África es un servicio público, entrevista a Polo Vallejo realitzada pel Círculo de Bellas Artes de Madrid. Disponible a: <www.youtube.com/watch?v=DhVksLC_Onc&t=284s>.

Mendívil, J. *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones, 2016, pàg. 47.

Llobregat Block Party: <http://llobregatblockparty.com/>.

La otra escuela: <http://saltandocharcosburgos.blogspot.com/>.

Improversem: <https://improvisemirimem.wordpress.com/>.

Parlem de biblioteques

Magalí Homs
Directora de Tantàgora Serveis Culturals i cap de programes de l'entitat que promou. També dirigeix el Flic Festival de Literatures i Arts Infantil i Juvenil, el Laboratori de Narratives Digitals, Espai d'I+D literari, el programa d'innovació pedagògica Escola Literària i l'espai de formació en mediació literària Art&Paraula.

Roser Ros i Vilanova
És doctora en Pedagogia, narradora i escriptora. Presidenta de Tantàgora, espai de creació, producció, difusió i innovació de les formes de promoure la literatura a tota mena de públics, en relació amb altres disciplines artístiques. Professora de l'Escola de Magisteri Blanquerna (URL). Va rebre el Premi Nacional de Cultura 2010.

Paraules clau: biblioteques, cultura, mediació literària, innovació

A mode d'introducció

Ens han demanat que parlem sobre biblioteques, un tema que sabem que és complex per la quantitat de matisos enxarxats que comporta.

La nostra relació professional amb la biblioteca neix des de l'àmbit literari i s'alimenta de la nostra feina com a professionals externes tant a la biblioteca pública com a la biblioteca escolar.

L'anomenada quarta revolució industrial ens té sotmesos des de fa un cert temps a enormes canvis socials, econòmics, polítics, educatius i culturals, que ens han portat cap a un nou paradigma de connectivitat total. Aquesta transformació afecta també la lectura i la cultura literària, una facultat que ens pot ajudar i molt, no tan sols a viure i navegar pels mars de les nostres societats presents i futures, sinó que pot dotar els individus del pensament crític tan necessari.

Entrar dins d'una biblioteca personal significa introduir-se en la memòria de qui l'ha feta néixer i créixer, i n'ha tingut cura al llarg del temps, generant un lloc mental, subjectiu i incomplet. Entès així, aquest tipus de biblioteca constitueix un símbol del saber, un lloc en el qual la saviesa de l'autor passa al lector durant l'acte gairebé litúrgic que solem anomenar lectura, que molt probablement perllongarà els seus efectes més enllà de la durada del temps destinat a llegir.

Paral·lelament a aquesta biblioteca personal i intransferible, i sense oblidar altres tipologies (fonamentalment, les que han originat les institucions escolars), disposem actualment d'un sistema d'equipaments de biblioteques públiques o no (també anomenades mediateques, o biblioteques virtuals



Tantàgora Serveis Culturals. Fotografia de Tristan Pérez Martin.

mediateques), uns equipaments que es van crear amb la voluntat de donar resposta a les necessitats de públics diversos. Aquestes biblioteques han esdevingut també llocs d'intercanvi, ja que les persones les freqüenten mogudes per interessos variats segons siguin els seus orígens, la seva formació i els propis requisits. Aquest sistema configura un conjunt, una xarxa que, inexorablement acompanyada de bones polítiques culturals, ha de satisfer les necessitats de coneixement dels usuaris, però també ha de mirar d'atreure nous públics (sobretot els col·lectius més allunyats) i oferir-los incentius que els generin el desig i la necessitat de formar part de la comunitat lectora. I això ha de ser possible tant a través dels seus serveis centrals, com dels responsables que treballen directament de cara al públic.

La biblioteca com a ecosistema

Un cop situats, doncs, en aquest paradigma –que té ben poc de paradigmàtic–, les autores d'aquestes ratlles us convidem a entendre les biblioteques com un ecosistema divers i inclusiu, que abraça una gran varietat de models (des de la personal a la col·lectiva, des de la més generalista a la més especialitzada, des de la que té més paper a la que ofereix més pantalles, des de la més oral a la més llibresca). I aquest ecosistema engloba tots els tipus imaginables de biblioteques existents per tal que interaccionin entre si. Cadascuna, des de la seva particularitat, es complementa amb la resta, i donen sentit a tot el conjunt.

- La biblioteca de casa
  Pren les característiques de qui l'ha feta néixer i créixer, i es troba subjecte als seus interessos. El seu espai propi és molt variat i es pot escam-

par per tot el domicili, com ara la tauleta de nit, una prestatgeria, el bany, un dispositiu digital amb gran diversitat de documents, etc. L'entenem molt necessària perquè conté la llavor de la bona relació dels seus estadants amb el món dels llibres i de la literatura. Tot i tenir un caire domèstic informal i afectiu, o precisament per això, els seus efectes són l'eix de l'èxit de l'aprenentatge lector i comprensiu. Des dels altres equipaments «germans» es pot ajudar a la seva creació o creixement.

- La biblioteca de l'aula
  Dins de l'entorn escolar, és l'indret on es pot produir la relació amb la lectura de manera més pròxima. L'entenem alhora d'ús individual i col·lectiu, íntima i comunitària, fresca i actualitzada. El seu fons, dotat de documents i llibres adients als interessos dels nois i noies, s'acreix al llarg d'un curs. El seu material literari de talla única[55] ha de contenir poesia, llibre àlbum, còmic, manga, apps, narrativa, coneixements, etc. És l'indret on té lloc el que nosaltres anomenem la mediació literària del quotidià. A diferència de la biblioteca de casa i de la biblioteca pública, se sol relacionar el seguiment lector dels alumnes amb l'èxit de la seva vida escolar. Es beneficia enormement de l'existència d'altres equipaments semblants, des del més petit i íntim representat per la biblioteca casolana, al més gran i ben dotat com és la biblioteca pública.
- La biblioteca de l'escola
  Forma part integral de l'escola, com el seu nom indica. Aquest equipament disposa d'un fons capaç d'alimentar les necessitats de coneixement de tot el centre, incloses, és clar, les aules on, segurament, s'escamparan els seus documents. Si cal, pot complementar el seu fons amb els de la biblioteca pública. La feina dels seus responsables ha d'anar col·legiada amb els professionals d'altres biblioteques. Els seus documents han de garantir flexibilitat en l'ús i el préstec. És el lloc on poden passar esdeveniments poc habituals, diferents dels del dia a dia que tenen lloc a l'aula, sempre relacionats amb la literatura i el coneixement. Ha de donar resposta a l'individu i també al col·lectiu. Per a alguns infants i joves, tant aquesta com la biblioteca d'aula seran l'únic contacte amb aquest espai cultural.
- La biblioteca (pública o no) del barri
  Font de recursos de primera magnitud, permet accedir a un fons que les biblioteques personals de les cases o de l'escola no sempre poden o han

55. Aquest terme, emprat per Àngels Margarit per designar propostes culturals per a tots els públics al programa del Mercat de les Flors, temporada 2017-2018, ens ha agradat tant que hem decidit prendre'l en préstec. Hi estem d'acord perquè parteix de la base que una peça artística és capaç d'impactar sectors de públics molt amplis (sense pensar en edats, per exemple).

d'adquirir. És un lloc que ofereix documents o llibres per llegir allà mateix o que, un cop a casa o a l'escola i mercès al préstec, es pot decidir si cal comprar o no, segons la resposta i l'interès dels lectors de cadascun d'aquests llocs.

- La biblioteca especialitzada
  Dotada d'un fons concret i molt específic, permet als estudiosos interessats en el tema accedir a les fonts que ampliaran i aprofundiran el seu coneixement. A diferència de les altres tipologies, difícilment necessitarà plans de mediació per donar a conèixer els seus documents.

L'ecosistema bibliotecari, que inclou aquests cinc espècimens principals, se'ns presenta, doncs, com un espai idoni per cultivar i ajudar a créixer les necessitats de coneixement dels individus, ja sigui de forma oral, sigui textual o visual. Així d'aquesta manera, la tasca duta a terme a cadascun, reforça la seva vàlua i li imprimeix un caràcter subsidiari en relació amb els altres.

Gràcies a les polítiques de promoció cultural de les darreres dècades, gaudim d'unes més que envejables xarxes de biblioteques i creiem fermament que, per tal d'enfortir-les, ara és el moment, més que mai, de pensar i planificar intervencions o accions que beneficiïn la idea d'ecosistema; és a dir, fer que cadascú, des del lloc que ocupa, actuï pensant en com millorar la seva acció en benefici del seu propi equipament i dels altres de l'ecosistema, però també, i sobretot, dels individus i col·lectius que hi accedeixen. Aquest és al nostre entendre un bon punt de partida des d'on emprendre els processos necessaris per innovar la biblioteca actualment.

I ja som on volíem arribar: innovar; aquesta paraula denota una actitud, una volença; innovar serà, diuen, el nostre salvavides, el que ens rescabalarà dels dubtes que impregnen les nostres pràctiques actuals. Però aquesta paraula tan senzilla de pronunciar, és immensament complexa de posar en marxa. Què vol dir treballar sota els auspicis de la innovació? Aplicar més tecnologia? Valorar la novetat per sobre de tot? Posar en marxa processos participatius?

I és que davant dels canvis cada vegada més evidents, produïts per la cultura de la connectivitat constant, les biblioteques es pregunten si cal continuar sent com són o, per contra, han d'emprendre altres vies per renovar-se. Hi ha veus que clamen que cal convertir-les en espais d'alfabetització tecnològica com a forma d'immersió en aquest camp del coneixement; d'altres aposten per un espai de confluència cultural molt proper al centre cívic, i en altres casos encara consideren els llibres quelcom mereixedor de tot el respecte i, per tant, dubten davant de qualsevol acció encaminada a revisar el seu rol i els seus fons.

Tota biblioteca que es preui –sembla superflu dir-ho– ha de voler i poder disposar d'un bon fons documental (llibres, pantalles, etc.) exigent i de qualitat, ric i variat en autors, gèneres i editorials, rigorós amb el llenguatge, l'ètica i l'estètica, de consulta àgil. I els seus responsables s'han d'implicar a fons en la consecució d'aquests objectius, sigui quin sigui el seu lloc dins de l'ecosistema.

Però, a més a més, per treballar de manera innovadora, caldrà fer feina per a una connexió real entre les diferents biblioteques de l'ecosistema i per treballar-hi, per fer possible l'acompliment a consciència de la funció que els és pròpia i perquè millorin dia rere dia. Per propiciar-ho, s'ha de procurar reunir grups de professionals de diferents sectors que, juntament amb els usuaris, endeguin línies de treball innovadores, amb una bona predisposició envers l'assaig i l'error, a no donar res per bo abans d'haver experimentat allò que es busca; gent que tingui clar el punt de partida i que intueixi quin hauria de ser el punt d'arribada. Això vol dir formar persones disposades a observar, repensar, redefinir, a tenir flexibilitat mental, a saber reaccionar amb llestesa davant les errades per tornar-hi amb energia renovada!

Com entenem la mediació literària

Un dels factors clau per a nosaltres en tot el que s'ha esmentat més amunt és la pràctica de la mediació literària, ja que considerem que és una de les tasques que més poden contribuir de manera activa a l'augment qualitatiu de la comunitat lectora i cultural. Sigui quina sigui la seva durada, llarga i persistent, o curta i d'impacte, el seu efecte sempre és positiu si es fa amb seny i coneixement.



Tantàgora Serveis Culturals. Forografia de Tristan Pérez Martin.

La mediació literària obre la porta d'entrada cap al vastíssim món cultural i del saber; acreix el gust per la llengua, la literatura i el coneixement, ajuda a construir l'edifici emocional individual i el del seu grup, el de la seva comunitat. Un dels objectius que li són propis és, òbviament, aconseguir que la pràctica de la lectura literària esdevingui una font de saber, de gaudi de la llengua i de la cultura sense oblidar, però, el seu vessant artístic. Perquè, no és art allò que creen els escriptors, els il·lustradors, els maquetistes, els programadors digitals, i tot el llarg etcètera de professionals que treballen en el camp de l'art literari?

Hi ha, com sabem, diferents menes de mediadors literaris, la funció dels quals és fonamental i complementària. Per petita que pugui semblar, la seva tasca es prodiga de manera molt semblant a la de l'ecosistema de biblioteques. L'acció d'aquesta intermediació pot apropar al públic la creació literària, els diferents gèneres i estils, i augmentar la sensibilitat de l'individu, del grup, fins a fer-los avinent que la cultura és tan necessària com l'aire que es respira.

Enumerem aquí algunes d'aquestes tipologies:

- A casa és la família qui possibilita (conscientment o no) el primer contacte amb la literatura i la llengua; de primer, inexorablement oral, combinat amb la llibresca (no sempre), i de segon, digital (inclinada, a cops, inexorablement, cap a la cultura del joc). Cal fer conscients els membres adults del nucli familiar de la importància de la seva tasca i, si s'escau, ajudar-los a configurar la biblioteca que haurien de tenir per permetre la creació del vincle afectiu entre els llibres i l'estimació envers la literatura i els seus membres més joves i ells mateixos.
- A l'escola (especialment a l'aula) són els mestres qui malden per fer que l'infant o l'alumne es converteixi en un lector i també sigui capaç d'escriure, uns aprenentatges que, si bé són imprescindibles per desenvolupar-se socialment, a cops, la pràctica escolar es veu obligada a despullar excessivament la literatura del seu vessant artístic (verbal, visual, tàctil), i únicament valora aquest aprenentatge per ser avaluat.
- A la biblioteca pública (per bé que també ocorre a les diferents tipologies de biblioteques que formen part de l'ecosistema) és on la literatura té ocasió de mostrar-se amb tota la seva aurèola artística, com a font de coneixement i gaudi (verbal, visual, tàctil) i de coneixement individual o compartit. Aquest equipament ha de disposar d'un personal que sàpiga tractar amb el públic literàriament parlant, format en el coneixement literari i amb les eines pròpies de la mediació.
- A la llibreria és el llibreter l'encarregat de proporcionar aliment de qualitat als qui cerquen omplir el seu desig lector comprant literatura i co-

neixement. Tota bona llibreria, tot bon llibreter, es valoren tant per la qualitat del seu producte (el llibre) com pel seu bon fer com a aconselladors de lectures procedents, és clar, de segells editorials escollits amb el rigor que és d'esperar d'un bon professional que, a més, ha de mantenir un negoci.

- Als responsables dels segells editorials els correspon la confecció del seu catàleg amb publicacions de qualitat, sense oblidar que, com a la llibreria, el seu producte s'ha de comercialitzar.
- Als diversos espais culturals –una categoria que no exclou ni escoles, ni biblioteques, ni llibreries, però on cal afegir el centre cívic, casals, teatres, cinemes, sales de concerts (fins i tot les presons), etc.– són els gestors culturals els qui amb exigència i bon coneixement del seu *target* programen professionals per dur a terme clubs de lectura, tallers, sessions de contes, itineraris literaris, festivals de literatura i un llarg etcètera d'accions i activitats. Entenem que els mediadors literaris estan dotats d'una sensibilitat i formació específiques per desencadenar un acostament positiu envers la literatura i els seus derivats. A ells i als seus programadors els demanem que coneguin la matèria que tracten i les eines necessàries per acostar-la de manera innovadora, amb una mirada renovadora.

Els mediadors literaris, sigui quin sigui el seu àmbit de treball, han d'estar ben formats, i tenir un bon coneixement del que duen entre mans, que en definitiva no és altra cosa que llengua, literatura, sense oblidar la cultura que l'ha feta possible. A més, perquè la seva feina millori en qualitat, cal que intentin augmentar l'exigència del públic, que no s'acostumi a acceptar qualsevol proposta, que no s'acontenti amb allò que no li aporta coses noves; i és ben sabut que això només és possible si se'ls ha acostumat a rebre qualitat.



Tantàgora Serveis Culturals. Fotografia de Tristan Pérez Martin.

Nosaltres entenem que la mediació literària s'exerceix principalment a partir de set eixos:

1. **Escoltar**
   Una de les primeres vivències literàries que experimentem la majoria de les persones és haver crescut escoltant (per després repetir per, si cal, reinventar) el repertori procedent de la literatura de tradició oral. Conèixer i poder fer ús d'aquest repertori beneficia les orelles, els ulls i els cors de les persones.

   El plaer de l'escolta, la possibilitat d'enfrontar-se a textos ben dits (molts dels quals procedeixen de la tradició oral), ben llegits, a través de l'oïda, explicant o llegint en veu alta, afina el gust per la llengua.

2. **Mirar**
   La mirada és un dels sentits convidats a la festa de la literatura. Mirem cap a endins quan imaginem allò que escoltem i llegim; perquè som posseïdors d'imatges, perquè el nostre magatzem mental en va ple. Mirem cap a enfora quan absorbim amb els ulls tot allò que ens envolta i, tenyit de sentiments que ens impacten de diversa consideració i manera, va a parar a la nostra personal galeria visual, enriquint-la, enfortint-la.

3. **Parlar**
   Parla el gran, parla el mitjà, i també parla el petit. Si no escoltéssim no parlaríem i, encara menys, no sabríem fer ús del llenguatge articulat que ens caracteritza com a humans. L'accés a la bona parla s'esperona amb la bona escolta i, és clar, amb un munt d'oportunitats per dir, per argumentar, per descriure, per definir, per expressar, per explicar, per relacionar-se.

4. **Tocar**
   Donat que bona part de la literatura que consumim reposa damunt d'un suport que anomenem principalment llibre o tauleta, és evident que una de les primeres accions que fem en acostar-nos-hi és explorar-lo a través del tacte. Els amants dels llibres en paper sabem prou bé quins efectes beneficiosos produeix tocar, obrir i reconèixer les pàgines d'aquest objecte.

5. **Llegir**
   Quan llegim reconeixem, identifiquem i imaginem en col·laboració amb les orelles i els ulls, a més de tots els altres sentits. Tanmateix, cap d'aquests

actes podrien dur-nos a la lectura si no es fan periòdicament i repetidament de la mà d'adults que creguin en la importància de la impregnació literària des dels primers anys d'un infant. També aquell qui llegeix en veu alta mostra el seu compromís amb allò que diu, mostra la seva simpatia envers qui l'escolta i la seva estima envers l'autor dels mots escollits.

6. **Escriure**
   Escriure, com dibuixar, és deixar empremta damunt d'algun suport de manera més o menys permanent. Per fer-ho, cal un element que deixi rastre i una superfície que es deixi marcar. El que hi deixem sol tenir molt a veure amb allò que hem vist, imaginat, viscut, sentit, etc. Cal procurar oferir ocasions per expressar, per expressar-nos.

7. **Crear**
   És la suma, el resultat dels verbs descrits més amunt, i demostrar la seva existència, donar testimoni que són ben reals.

Tots els professionals de la mediació literària tenen una part de responsabilitat en la creació i l'enfortiment de la comunitat lectora, un concepte que inclou el jo i el nosaltres, que va del jo subjectiu a l'objectiu, de l'individu al col·lectiu.

Així doncs, cal que els diferents mediadors literaris en el camp de la literatura infantil i juvenil estiguin avesats a llegir, discutir, reflexionar, recitar, cantar i moure's, i que sàpiguen comunicar-se amb altres llenguatges expressius per arribar a adquirir:

- Saber i reflexió literària
  La literatura de tradició oral i l'etnopoètica, així com les literatures antigues o contemporànies, amb autor o sense, i els diversos gèneres i formats com a eixos de la cultura i la llengua, un patrimoni mutable, per innovar, per evolucionar, per crear.
- Eines corporals
  Veu, cos, moviment són les eines de comunicació bàsiques per a una bona mediació literària, que permeten obtenir un bon ritme, una proximitat adequada, un gest moderat, una necessària projecció sonora del missatge.
- Creació artística
  La literatura entesa com un art no pot estar renyida amb els altres llenguatges expressius, el visual, el corporal, el sonor... Tot mediador litera-



Tantàgora Serveis Culturals. Fotografia de Tristan Pérez Martin.

ri ha d'haver experimentat amb altres llenguatges per comunicar, però també per conèixer-se a si mateix.

- Cultura digital i literatura
  Estar al dia, interessar-se i saber reconèixer les bones produccions digitals que tenen com a eix la literatura i saber com fer-ne ús.

D'altra banda, i pel que fa a la biblioteca escolar, el ventall de propostes que es poden fer per incentivar el gust literari dins la comunitat és ben ampli i comprèn mesures com ara:

- Quan la biblioteca d'escola és una sala d'aspecte imposant, caldrà empescar-se algunes transformacions per generar un bon clima literari on es puguin conrear accions com ara presentacions de llibres, lectures en veu alta, representacions teatrals, recitals de poesia, i tot el llarg etcètera que comporta la mediació literària quan no és del tot quotidiana, però sí amb una periodicitat previsible.
- Quan la biblioteca d'aula vol demostrar que la lectura és quelcom més que un passatemps pels que acaben la feina més ràpid, destinar un espai a la literatura és una solució molt assenyada. Ara bé, no totes les aules poden oferir un espai idoni que ho propiciï; llavors, cal idear com l'espai exterior pot convidar a assaborir una lectura individualment o en petit grup, a degustar un poema, a observar unes pàgines il·lustrades.
- Quan vulguem que els espais comuns de l'edifici escolar (rebedor, menjador, etc.) ofereixin un convit a la literatura, com pot ser una lectura adequada a l'indret, es poden posar en marxa instal·lacions amb referències literàries.

Per dur-les a terme, pot ser necessària una col·laboració entre el claustre i un equip format, entre d'altres, per mediadors literaris i dissenyadors, que

els donin pautes per posar en marxa les propostes necessàries per fer realitat la necessitat tot just apuntada. Ens sembla imprescindible que cada àmbit vetlli per la bona preparació dels seus professionals, però que ningú no impedeixi la necessària vehiculació entre els diferents camps.

Tanmateix, hi ha dos aspectes que caldrà tenir molt en compte a l'hora de valorar la qualitat d'allò que es vol posar en marxa, i que superen el marc de la mediació literària i dels espais on és present.

D'una banda, els mitjans de comunicació (televisió, ràdio, premsa, entre d'altres). Els correspon una tasca primordial: promoure una presència sostinguda al llarg del temps de la literatura, i mostrar diversitat de formats, gèneres, creadors, llibreters, editors, etc., i no només per Nadal i Sant Jordi, o per l'arribada de l'estiu amb les seves vacances, com si el fet literari només existís en ocasions puntuals del calendari festiu. Sí, la literatura és una festa, però ha de formar part del dia a dia!

I, de l'altra, les polítiques culturals. A elles i als seus promotors els correspon la responsabilitat de posar en marxa i facilitar recursos per treballar millor i amb qualitat, i incentivar l'existència de taules de treball entre els diferents sectors per endegar bones iniciatives innovadores i exigents, així com vetllar per uns pressupostos que permetin treballar més en termes de qualitat, innovació i experimentació, i no únicament de quantitat, a fi de promoure la sostenibilitat econòmica dels agents del sector de les indústries culturals literàries.

A mode de breu cloenda

En aquest moment tan interessant de redefinició dels usos culturals, apostem per definir i entendre la biblioteca, tal com hem dit, com un ecosistema cultural relacional (del jo al vosaltres, del tu al tots). Per anar en aquesta direcció, cal posar en marxa processos d'innovació: una innovació fruit de la revisió constant i incansable de la pràctica professional; una pràctica professional que ha de comptar amb la mediació literària tal com l'hem definida, sense que això impedeixi fer-la evolucionar, innovar o canviar de dalt a baix. I tot això, sense oblidar que per anar més lluny cal l'establiment de llaços de col·laboració entre els sectors que poden aportar amb la seva pràctica millores, mirades diverses, punts de vista potser només intuïts, que revertiran, no hi ha dubte, en el camp professional que els és propi.

Bibliografia

D. A. Exposició *Biblioteques insòlites*. La Casa Encendida, Generalitat de Catalunya, Arts Santa Mònica, 2017.

Lluch, G. *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores,* booktubers *y prosumidores*. Barcelona: Editorial Ariel, SA, 2017. <https://www.mecd.gob.es/en/dam/jcr:2e59b39b-f402-4025-a71d-fb8bebd38e98/Como-leemos-sociedad-digital.pdf> [Consulta: 19 febrer 2018].

Portell, J. *Llegim? Com fer lectors entusiastes*. Barcelona: PAM, 2017.

Reyes, L. *Vivir la lectura en casa*. Barcelona: Juventud, 2004.

Ros, R. «Què diu que què? Apunts sobre la mediació literària en temps de lleure». A: *Revista d'Etnologia de Catalunya*, núm. 41 (2016). <http://www.raco.cat/index.php/RevistaEtnologia/article/view/306719/396715> [Consulta: 19 febrer 2018].

La biblioteca, centre de gravetat de l'escola

Jaume Centelles Pastor
Mestre jubilat. Ha treballat durant 40 anys a l'escola Sant Josep – El Pi de l'Hospitalet a l'educació infantil i com a responsable de la biblioteca escolar. Col·labora amb la revista *Guix* i amb el programa de ràdio *L'ofici d'educar*. Participa del grup de treball Passió per la lectura, adscrit a l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

Paraules clau: educació, lectura, biblioteca escolar de qualitat (BEQ), llenguatges, informació, coneixement.

> «Precisamente yo, que debía saber que los libros solo se escriben para, por encima del propio aliento, unir a los seres humanos, y así defendernos frente al inexorable reverso de toda existencia: la fugacidad y el olvido.»
>
> *Stefan Zweig* (2009, pàg. 57)

La paraula, eina bàsica de comunicació

«L'home més savi que he conegut en tota la meva vida no sabia llegir ni escriure».[56] Així, amb aquesta contundent frase començava José Saramago el discurs d'acceptació del Premi Nobel de Literatura l'any 1998. Es referia al seu avi Jerónimo amb qui compartia les llargues jornades estiuenques al poble d'Azinhaga, a Portugal. Recordava especialment quan l'avi li deia «José, avui dormirem tots dos a sota de la figuera», perquè significava que aquell vespre s'ajaurien enmig de la pau i albirarien les estrelles entre les fulles de l'arbre mentre la nit s'emplenava de llegendes, contarelles, històries, episodis singulars, morts antigues i misteris diversos que bressolaven i mantenien despert el nen José.

Si fa no fa, aquesta escena coneguda es repeteix cada nit a moltes llars, a l'hora d'anar a dormir, quan la mare o el pare s'atansa al llit del fill que li demana: «explica'm un conte» o «llegeix-me una història que sigui llarga, que no s'acabi mai». És el poder de la paraula que pregonava Georges Jean (1988), un poder carregat d'afectes i que ve de lluny, de segles, mil·lennis

56. A la pàgina web dels premis Nobel es poden consultar els discursos de tots els premiats: <https://www.nobelprize.org/>. El discurs d'en Saramago es pot consultar íntegre també al web *Saramago, opiniones* (José Saramago, Premio Nobel de Literatura 1998. Recopilación de entrevistas, declaraciones y pequeños fragmentos de sus libros). <http://saramago.blogspot.com/2004/10/discurso-de-aceptacin-del-premio-nobel.html>.

enrere, d'una paraula que també té un efecte multiplicador dels coneixements que es transmeten de pares a fills, d'avis a nets.

Un altre Premi Nobel de Literatura, l'Alice Munro (2013), recordava com havia de fer llargues caminades des de casa fins a l'escola i com aprofitava per inventar o modificar les històries que li explicaven i les adaptava a la seva persona per convertir-se ella mateixa en l'heroïna de totes les situacions.

Un tercer discurs d'acceptació del Premi Nobel de Literatura, el de Doris Lessing (2007), magnífic, recordava la importància d'estar envoltats de llibres, ella que va fer nombrosos viatges a Zimbàbue i va veure què significa no disposar de llibres, ella que ens explicava que el talent d'Orhan Pamuk no va sorgir del no-res, sinó d'una ben assortida biblioteca familiar, de com V. S. Naipaul quan va arribar a Anglaterra visitava cada dia la Biblioteca Britànica, i de la saviesa d'en Coetzee, mestre de literatura a Ciutat del Cap. I acabava recordant –com Saramago– el poder de la paraula:

«El narrador viu dins de tots nosaltres. El creador d'històries sempre va amb nosaltres. Suposem que el nostre món patís una guerra, els horrors que tots podem imaginar amb facilitat, suposem que les inundacions neguessin les nostres ciutats, que el nivell dels mars s'elevés..., el narrador sobreviurà, perquè la nostra imaginació ens determina, ens sustenta, ens crea: per bé o per mal i per sempre.»

Tots ells es refereixen a la paraula, a la narració, a la necessitat de sentir contes perquè es generen uns intercanvis emocionals i intel·lectuals entre l'adult i l'infant que són intensos i perdurables.

De fet, el creixement de l'infant segueix un guió semblant al de l'evolució humana i s'apropia d'un primer llenguatge que és l'oral –tal com va fer l'home primitiu fa cent mil anys– i, quan aquest primer llenguatge està més o menys consolidat s'introdueix el segon llenguatge, l'escrit –data de 7.000 anys enrere, només–, aproximadament a partir dels dos anys d'edat que és quan el procés intern i inèdit de l'infant és a punt.

El llenguatge oral és un primer llenguatge natural que serveix per comunicar-nos, per transmetre les idees, els pensaments. El lingüista Noam Chomsky, conegut per la teoria de la *gramàtica generativa*, diu que és una capacitat innata, una dotació que tenim, i que en el nostre cervell es produeixen uns mecanismes que ens permeten fer representacions simbòliques i generar normes des de ben petits.

L'escriptor i etnòleg de Mali, Amadou Hampâté Bâ (1960), va dir en un cèlebre discurs a la UNESCO que «quan mor un ancià a l'Àfrica és com si es cremés una biblioteca» i volia significar precisament la idea que els contes, la tradició oral, són com un mirall on cadascú pot descobrir la seva pròpia imatge.

És aquest primer llenguatge oral el que cal estimular i potenciar perquè serà la porta d'accés a la lectura, a un segon llenguatge que caldrà aprendre més endavant.

El llenguatge escrit

Per desenvolupar aquests llenguatges –l'oral i l'escrit– cal la implicació dels pares i l'acompanyament de les mestres i els adults que conviuen amb els infants.

En les primeres edats, fins als vuit anys aproximadament, el nen que llegeix, o que comença a llegir, necessita estratègies que siguin útils per descodificar i comprendre el text escrit. Per aconseguir aquestes habilitats cal que l'adult acompanyi aquest procés, el modeli i creï les situacions que permetin viure l'experiència de la lectura de manera gratificant. La imatge més potent que podem imaginar és la d'una mare –o un pare– amb el fill a la falda, encerclant-lo amb el llibre, com si li fes una abraçada literària.

L'adult, com a lector competent que és, ha d'explicitar, mostrar i compartir com llegeix amb l'infant al davant; ha de fer de model i verbalitzar les estratègies que fa servir; ha de fer com si fos la primera vegada que s'enfronta al text i explicar en veu alta com se les empesca per entendre'l. D'aquesta estratègia se'n diu lectura compartida.[57] Els nens aprenen, en primer lloc, a observar i relacionar els indicis que una mirada atenta als detalls que hi apareixen (el títol, les lletres, la identificació de les paraules, les imatges, etc.) els ofereix. Les primeres trobades amb el llibre també serveixen per establir els propòsits de la lectura i predisposar-se emocionalment a llegir.

Es tracta d'oferir models de lectura fluida i expressiva per tal que l'infant prengui consciència de l'ordre d'esquerra a dreta, estableixi una correspondència entre les paraules escrites i les dites, formuli hipòtesis i prediccions sobre el contingut del text, llegeixi en veu alta al costat de l'adult, comprengui el text llegit i adquireixi diverses destreses com la descodificació, identificació de paraules, desenvolupament del vocabulari, identificació de signes de puntuació i aspectes ortogràfics, etc.

Afortunadament, a les biblioteques escolars les mestres expliquen contes i comparteixen molts llibres amb els alumnes perquè saben del seu valor

57. Sobre aquesta estratègia podeu consultar la revista *Guix* del maig de 2014, on hi ha un interessant article de la Mercè Agustí, en Manel Ballart i la Montserrat García Safont: *Aprendre a llegir amb la lectura compartida*. Per accedir a més informació: <https://jaumecentelles.files.wordpress.com/2014/06/guix-lectura-compartida.pdf>.

pedagògic, però també saben que obren la porta a altres mons, estranys i familiars alhora, misteriosos i desconeguts els quals, com per art d'encantament, ens transporten a la caseta de xocolata, a sota de la col d'en Patufet o a l'andana nou i tres quarts.

Quan la mestra comença a narrar, de viva veu o amb el suport del llibre, es fa el silenci i els infants obren els ulls i es deixen portar a un sense-temps meravellós on reben models i pautes que els ajuden a imaginar –que és diferent de fantasiejar–, es vacunen contra els perills –creen defenses per si mai es troben en una situació similar a la del protagonista–, coneixen el món, desenvolupen la creativitat, es diverteixen, es reconeixen a ells mateixos en alguns dels personatges, en les seves peripècies i en la solució de les seves dificultats, viuen tota mena de sentiments, aprenen a resoldre els conflictes que sorgeixen diàriament, entenen què vol dir compartir, respectar i ser respectats, etc.

Els llibres compartits narrats a l'escola o a casa envien missatges a la dimensió cognitiva dels infants (de coneixement) i també a l'emotiva. La paraula sentida els porta a viure l'aventura –que és una mirada exterior– i a trobar imatges on emmirallar-se –no per ser com els herois sinó per ser ells mateixos millors–, i també els porta una mirada interior que té a veure amb el fet d'estar a prop de l'adult.

Les mestres saben que es tracta de créixer junts i col·laborar en la gran aventura de viure, *per damunt del propi alè*, com apuntava Stefan Sweig (2009). Capacitat no els en falta. La vocació, la professionalitat i la manera de fer de les mestres i professores d'aquest país és mereixedora d'admiració.

Un dels nostres objectius com a societat hauria de ser aconseguir que els ciutadans no siguin uns simples «llegidors» –Borges *dixit*–, sinó que esdevinguin autèntics «lectors» capaços d'emocionar-se amb la lectura d'un poema de Martí i Pol, lectors a qui tremolin les mans quan llegeixin *El mecanoscrit del segon origen*, que s'entendreixin amb *El Petit Príncep*, que s'enamorin d'Emma Bovary, que desitgin fer un viatge a bord de la *Hispaniola* acompanyant en Jim a la recerca del tresor, que s'aliïn descaradament amb la Renée de *L'elegància de l'eriçó* contra la ignorància, que trobin els arguments i criteris que els permetin comprendre la vida, conèixer-la i viure-la millor.

Llegir, per a què?

Els beneficis que ens proporciona la lectura són múltiples i prou evidents. Si féssim una llista dels diferents profits que podem treure del fet lector obtindríem, sens dubte, respostes diverses:

Algunes farien incidència en aspectes de creixement personal: la lectura dona accés al saber, afavoreix el coneixement de la nostra llengua, ens enriqueix el vocabulari, ens obre la possibilitat de criticar, de pensar. En definitiva, eixampla els horitzons.

Hi hauria respostes més pragmàtiques i utilitàries: la lectura ens serveix per buscar el nom d'un carrer, per saber el número de telèfon d'algú, per entendre un formulari, per llegir el diari, o per saber què diu el prospecte d'un medicament.

També apareixerien els aspectes lúdics: la lectura ens proporciona plaer, ens distreu.

Però hi hauria, encara, una quarta raó: la lectura ens posa davant d'un enigma, d'un repte, d'un buit que cal emplenar. La lectura entra com entra l'aire als pulmons. L'aire entra perquè als pulmons hi ha un buit i aquest buit empeny l'aire a entrar. És així com respira la lectura. Hi ha un buit que s'ha d'omplir i només es pot omplir llegint. Si no hi ha la necessitat de conèixer, de resoldre els enigmes, de poc servirà que a casa o a l'escola tractem d'empènyer les lectures cap endins.

L'hospitalitat de la biblioteca escolar de qualitat (BEQ)

Un element clau per assolir els quatre aspectes esmentats anteriorment és el bon funcionament d'una biblioteca escolar de qualitat (BEQ). El model de biblioteca pública no es pot extrapolar a la realitat escolar, perquè és diferent i té altres objectius i prioritats. La biblioteca escolar, d'entrada, compta amb l'avantatge de disposar d'uns usuaris fixos, fidels, que hi van habitualment, sols o amb el grup classe.

Les aportacions de la biblioteconomia s'han de tenir presents, naturalment, perquè són útils per a l'organització i el tractament dels fons, les tècniques de difusió, la concepció dels espais, etc. Però les decisions pedagògiques pel que fa al funcionament de la biblioteca escolar han de sustentar-se en uns altres supòsits perquè l'alumnat és, cada cop més, el veritable protagonista del seu procés d'aprenentatge i ha deixat de ser un receptor de missatges acadèmics. El concepte d'ensenyament-aprenentatge ha d'anar lligat a uns objectius que es concretin en les capacitats de l'alumnat i uns continguts que depassin el marc d'un ensenyament purament transmissor de coneixements localitzats exclusivament a l'aula.

En aquest sentit, les escoles que desenvolupen projectes de biblioteca converteixen aquest espai –espai físic o concepte– en un dels eixos pedagò-

gics del centre, en un lloc de trobada cultural i recreativa, en un punt d'ampliació dels coneixements que adquireix l'infant, autònomament. Normalment, són escoles amb un equip de mestres conscient que cal acostar la vida escolar a la realitat i fer invisibles les parets que separen el centre educatiu de la societat. *L'escola dels homes lliures* de la qual parlava José de San Martín no s'aconsegueix conformant-se amb les propostes dels llibres de text, aïllats en el microcosmos escolar.

Per sort, a Catalunya hi ha moltes comunitats educatives implicades en el procés de construcció d'espais de llibertat, d'espais per aprendre i per comprendre. Són nombrosos els centres educatius que s'arrisquen a emprendre camins nous, itineraris diferents, centres que no romanen impassibles enfront dels múltiples interrogants i les inèrcies conformistes i formulen idees alternatives que permeten avançar cap a una escola compromesa amb la societat, amb l'entorn, amb la mirada d'un infant.

Evidències sobre la biblioteca escolar

Les biblioteques escolars encara segueixen buscant el camí, el seu lloc al món, a l'escola. Es debaten entre la paradoxa de veure's avalades per les recomanacions d'organismes internacionals i les lleis del nostre país, d'una banda, i per la invisibilitat de la figura del bibliotecari escolar o la manca de pressupostos destinats al servei, de l'altra.

Sabem que la biblioteca escolar és una bona eina educativa però que, tanmateix, no és una reivindicació dels darrers anys ni cap demanda explícita per part de les mestres, ni tampoc dels sindicats ni de les associacions de famílies (AFA).

Algunes dades significatives:

La primera recorda que, fruit de la necessitat de regular les biblioteques dels centres educatius, la UNESCO (Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura) va promoure l'any 1999 un manifest on indicava quin havia de ser el funcionament, el finançament, el personal, els serveis, etc., que ha d'oferir la biblioteca escolar. Es tractava d'un document molt ben detallat i regulat.

Moltes mestres estan d'acord amb els efectes positius que explícitament assenyala el manifest de la UNESCO[58] quan afirma que «s'ha demostrat que,

58. Manifest de la biblioteca escolar aprovat per la UNESCO a la tardor de 1999. Traduït pel Grup de Biblioteques Escolars del Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya. Per accedir a més informació: <http://www.cobdc.org/publica/manifestos/manifest_esc.html>.

quan bibliotecaris i docents treballen en col·laboració, els estudiants milloren la lectura i l'escriptura, l'aprenentatge, la resolució de problemes, i treballen més bé amb les tecnologies de la informació i la comunicació».

Un llibre afegeix vida a la vida, diuen, i per fer-ho possible les biblioteques són quelcom més que espais adequats de conservació i ordenació dels llibres per a la seva lectura. Són espais vius d'aprenentatge continu, i instruments per a la comprensió tolerant entre persones, nacions i cultures.

La segona ens adreça a la Constitució espanyola,[59] a l'article 148.1.15a, on podem llegir que les comunitats autònomes podran assumir competències en «els museus, les biblioteques i els conservatoris de música d'interès per a la comunitat autònoma». A més a més, les diferents lleis d'educació sempre han considerat com a beneficiós i recomanable el bon funcionament de la biblioteca escolar.

La tercera ens remet a un estudi sobre aquesta temàtica, *Impact of School Libraries on Learning* (Morrison, Williams, Wavell; 2001), realitzat a Escòcia, on es verifica que els estudiants dels centres amb biblioteca escolar obtenen puntuacions més altes en les proves de lectura, llenguatge, història o matemàtiques, i reïxen en alfabetització informacional, treballs per a projectes, augment de coneixement, a part de mostrar una actitud més positiva cap a l'aprenentatge, més motivació i una autoestima més elevada, etc.

La quarta amplia l'anterior i ens recorda que en diferents països s'han fet estudis d'investigació (Small, Snyder, Parker, 2009; The Ontario Library Association, 2006) –fins a seixanta en els darrers anys– on queda palès que a les escoles que disposen d'una biblioteca escolar de qualitat i d'un bibliotecari qualificat –com és el cas dels centres educatius amb batxillerat internacional on fa onze anys que la figura del bibliotecari és obligatòria– els alumnes tenen més oportunitats d'èxit i els seus resultats milloren.

La cinquena ens fa veure que als centres on hi ha programa de biblioteca escolar de qualitat (BEQ) la bretxa digital entre els infants de famílies que disposen d'accés a Internet de banda ampla i els que no en tenen s'ha minimitzat.

Amb aquest panorama, s'entén que la biblioteca escolar no és cap reivindicació, ans al contrari, és un dret irrenunciable.

59. La Constitució espanyola fou publicada en llengua catalana en el *Boletín Oficial del Estado*, (BOE 311-3, 29.12.1978). Per accedir a més informació: <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCATALAN.pdf>.

Confusions sobre la biblioteca escolar

Un dels embolics que ens trobem sovint se centra a aclarir què entenem per biblioteca escolar i què no. És una confusió que comporta l'aparició de males pràctiques, algunes de les quals són força esteses.

És freqüent, per exemple, considerar l'espai on s'ubica la biblioteca com un *calaix de sastre* més que no pas com un espai pedagògic de l'escola, consideració que sí que tenen el laboratori de ciències, l'aula de música o el menjador, per exemple. Sovint, la biblioteca s'usa com a sala de reunions per fer-hi entrevistes amb familiars, claustres o desdoblaments.

A molts centres educatius, el pressupost anual per comprar llibres i documents no arriba al 5 % recomanat que apunta el principal organisme internacional que representa els interessos de la biblioteca, els serveis d'informació i els seus usuaris (International Federation of Library Associations and Institutions, IFLA), així com la UNESCO.

Respecte a la gestió física dels documents i altres activitats relacionades, com que no es disposa de bibliotecari ni de mestre amb coneixements de biblioteconomia es deixa el servei en mans de mares voluntarioses o mestres jubilades que fan una tasca necessària de suport a l'alumnat i als centres. Aquesta ajuda s'agraeix, però demanar que s'encarreguin de tot és un error perquè no és una labor que pugui fer qualsevol; calen professionals.

Una altra idea que circula és que la biblioteca escolar és el lloc on es preserva el llibre enfront de les noves tecnologies. És un concepte equivocat perquè la biblioteca escolar és un espai obert a totes les tipologies textuals, a tot tipus de suports de lectura, sia en paper o en pantalla. La biblioteca escolar és un espai viu, comunicat amb la realitat més propera del barri, de la ciutat, del país, del món, un espai on es promou la lectura en tota mena de formats.

Amb aquest panorama, és fàcil entendre que, si no hi ha pressupost ni persona que s'hi dediqui, l'escola pateix.

La (in)formació i el coneixement

La funció de la biblioteca escolar és acompanyar processos educatius integrals de formació de lectors, alfabetització informacional i preparar els alumnes per exercir una ciutadania plena, informada, participativa i propositiva. I això no s'aconsegueix pensant en què és més còmode i convenient per a l'escola, sinó què necessiten els nens i els joves.

La informació (formar cap endins) té una relació clara amb la possibilitat de reunir saviesa, llenguatge i pensament i, sens dubte, aquesta informació ajuda, en un primer moment, a augmentar el coneixement, sempre que aquest emmagatzematge de dades condueixi a conclusions vàlides, certes, que puguin ser interpretades de manera correcta.

La principal funció de la biblioteca no ha de ser guardar i organitzar les dades perquè vinguin els alumnes recol·lectors a emmagatzemar-les. Allò que defineix una bona biblioteca escolar de qualitat és que un dels seus objectius principals és ajudar els alumnes a construir les seves bastides culturals, el seu saber, que els serveixin per transformar en coneixements les seves troballes, que els facin ciutadans més reflexius, més responsables.

Si volem que la informació es converteixi en coneixement cal que les biblioteques escolars (reals o virtuals) esdevinguin llocs de trobades (reals o virtuals) creatives on els alumnes siguin agents actius de les seves necessitats curriculars.

El que s'ha de pretendre és que els alumnes siguin lectors i escriptors competents, que s'incorporin a la comunitat de lectors i escriptors capaços de trobar la informació que necessitin, capaços de buscar arguments per defensar les seves preocupacions, capaços de conèixer altres mons, viure altres aventures i identificar-se (o diferenciar-se) amb els autors o els personatges. I això és més fàcil si l'escola afavoreix, possibilita l'existència d'una biblioteca escolar *viva*.

Si fem costat als equips de mestres que creuen en les bondats de la biblioteca escolar, que estan orgullosos de la seva feina i saben que poden canviar la societat, si pensem com el president Macià quan recordava la valuosa tasca de les mestres, si sabem que s'equivoquen i ho reconeixen, que riuen i canten a les aules, estarem ajudant a fer una societat més feliç, que al cap i a la fi és el que volem.

La societat literària del segle XXI

Si som capaços d'integrar en el projecte escolar la biblioteca de qualitat, un lloc d'oportunitats per a tots els alumnes, estarem en el camí de ser una escola literària, un país lector.

L'ensenyant que mira cap al futur sap que els nois i noies que hi ha ara a l'escola hauran de fer front a les exigències de la vida del segle XXI i que molts viuran l'entrada al segle XXII. Per tant, s'ha de preocupar per ensenyar-los a pensar críticament, alimentar la seva necessitat d'aprenentatge, proporcionar-los recursos, fomentar-ne la creativitat, establir un clima edu-

catiu de confiança i desenvolupar mecanismes per absorbir coneixements nous, conscients que ara mateix ningú no sap amb què es trobaran, quines feines hauran de realitzar ni amb qui s'hauran de relacionar.

L'educació dels infants no pot recaure només en la institució escolar, sinó que ha de comptar amb la resta d'agents socials i culturals. Ara que l'expressió «ciutat educadora» forma part del nostre vocabulari i tenim un bon teixit de biblioteques públiques, museus, escoles de música, teatres, esplais i tota mena d'equipaments culturals, estem en disposició de fer un treball formidable amb la biblioteca escolar, i integrar la lectura entre el conjunt de vivències educatives formals i les no formals.

Per aquest motiu, experiències com les dels «municipis lectors»,[60] que algunes poblacions com Parets del Vallès o Cassà de la Selva, per exemple, tiren endavant amb el suport dels ajuntaments i de les biblioteques municipals, són exemples de com els accionistes que aposten per aliar-se amb l'hàbit lector fan un bon negoci.

Amb la implicació de tothom (escola, família, mitjans de comunicació de massa, autors, editors, llibreters) serem un país lector quan des de l'Administració educativa –principalment– es faci una aposta clara i decidida per les BEQ. Per aquest motiu és útil l'acció que promou la Fundació Jaume Bofill (2017) amb la Crida BIBLIO(r)EVOLUCIÓ, una iniciativa que busca centres educatius que desitgin crear col·lectivament nous usos i models per a la seva biblioteca escolar; una crida oberta als centres educatius a repensar, somiar i cocrear els usos de la biblioteca per contribuir a uns aprenentatges més actius, més integrals, més respectuosos, més inclusius, més transformadors, més compromesos i més significatius.

Paral·lelament, els escriptors han vist la necessitat de sumar esforços i s'han organitzat en una plataforma anomenada Escrivim, Associació d'Autors i Autores de Literatura Infantil i Juvenil, presentada en el marc de la Setmana del Llibre en Català 2017 i impulsada per una trentena d'autors de prestigi reconegut com Maite Carranza, Care Santos, Jordi Sierra i Fabra o Gemma Lienas. Defensen un manifest on assenyalen, per exemple, que cal prestigiar socialment la creació i la figura dels treballadors literaris com a patrimoni, com a riquesa i inversió de futur de la col·lectivitat per mantenir i recrear un imaginari col·lectiu, una llengua viva i un futur millor.

També, l'aparició de noves llibreries com Lectors, al tren! Espai de llibres, una llibreria de Rubí creada per la Montse Marcet, amb un concepte ben personal perquè només ofereix aquells llibres infantils i juvenils que re-

60. Per accedir a més informació i exemples: <https://www.clijcat.cat/municipi/MunicipiLector.php>.

comanen especialment, sobretot d'editorials petites que no tenen cabuda a les llibreries més potents.

A Barcelona s'han obert Somnegra, El Gat Pelut, La Carbonera, La Inexplicable i d'altres, la majoria amb vocació d'atendre a tot tipus de públic i, per tant, amb un espai per als infants i joves; fins i tot n'hi ha que prioritzen la literatura infantil i juvenil (LIJ) com la Sendak. Són llibreries de barri amb voluntat de servei que se sumen a les habituals: El pati de llibres a Sant Cugat, o Casa Anita, Al·lots i Abracadabra a Barcelona.

Falta encara més presència de la literatura als mitjans; malauradament hi ha poca oferta als diaris, ràdios i televisions.

Es tractaria d'establir relacions i col·laborar amb els diferents estaments i col·lectius per remar en la mateixa direcció. De vegades ens costarà i semblarà que no avancem o que retrocedim, però al final arribarem a tocar l'horitzó perquè cal mirar endavant, sempre endavant, sense mirall retrovisor, com els avions. Hem d'ajudar els nostres infants i joves a comprendre el significat de les emocions i passions humanes com poden ser la solidaritat, la llibertat o l'enveja, i a entendre que, a través de la lectura, podran comprendre la vida i viure-la millor.

La biblioteca escolar té una repercussió que va més enllà dels aprenentatges, de potenciar el pensament crític, d'aprendre a trobar informació, de ser competents en alfabetització mediàtica. La BEQ té un efecte sobre la configuració de la memòria personal, és un espai de socialització, un cau com la cova d'en Batman on podem trobar-nos, retrobar-nos amb la paraula, amb el pensament, amb el coneixement, amb els altres, amb un mateix, amb la vida. La biblioteca és una finestra per mirar enfora, però també per mirar dins d'un mateix.

Bibliografia

Agustí, M.; Ballart, M.; García Safont, M. «Aprendre a llegir amb la lectura compartida: Una altra lectura és possible». *Guix*, núm. 404, 2014. (pàg. 45-49). Disponible a: <https://jaumecentelles.files.wordpress.com/2014/06/guix-lectura-compartida.pdf> [Consulta: 25 juny 2018].

Associació Professional d'Escriptors i Escriptores de Literatura. Escrivim (manifest), 2017. Disponible a: <https://jaumecentelles.files.wordpress.com/2017/09/escrivim.pdf> [Consulta: 25 juny 2018].

Constitució Espanyola. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, 29.12.1978, capítol III. De les comunitats autònomes, article 148.1.15a Disponible a: <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCATALAN.pdf> [Consulta: 25 juny 2018].

Fundació Jaume Bofill. BIBLIO(R)EVOLUCIÓ. 2017. Disponible a: <https://educaciodema.cat/crides/bibliorevolucio/bibliorevolucio> [Consulta: 25 juny 2018].

Hampâté, A. *Discours de Hamadou Hampate Ba a la commission Afrique de l'UNESCO*, INA.fr. 1960. Disponible a: <http://www.ina.fr/audio/PHD86073514> [Consulta: 25 juny 2018].

Jean, G. *El poder de los cuentos*. Barcelona: Pirene, 1988.

Lessing, D. *The Nobel Prize Award Ceremony 2007. The Nobel Prize in Literature 2007*. Disponible a: <https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2007/award-video.htmlvideo.html> [Consulta: 25 juny 2018].

Morrison, K; Wavell, C; Williams, D. *Impact of School Libraries on Learning*. Aberdeen: Robert Gordon University, Institute for Management, Governance & Society, 2013. Disponible a: <http://scottishlibraries.org/media/1211/impact-of-school-libraries-on-learning-2013.pdf> [Consulta: 25 juny 2018].

Munro, A. *The Nobel Prize Award Ceremony 2013. The Nobel Prize in Literature 2013*. Disponible a: <https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2013/award-video.html> [Consulta: 25 juny 2018].

Queen's University and People for Education. *School Libraries: Student Achievement in Ontario*, 2006. Toronto: The Ontario Library Association. Disponible a: <https://www.accessola.org/web/Documents/OLA/Divisions/OSLA/SchoolLibrariesStudentAchievementOntario.pdf> [Consulta: 25 juny 2018].

Saramago, J. *The Nobel Prize Award Ceremony 1998. The Nobel Prize in Literature*, 1998. Disponible a: <https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1998/award-video.html> [Consulta: 25 de juny de 2018].

Small, R.; Snyder, J.; Parker, K. *The Impact of New York's School Libraries on Student Achievement and Motivation: Phase I*. New York: American Association of School Librarians, 2009. Disponible a: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ859484.pdf> [Consulta: 25 juny 2018].

UNESCO. *Manifest de la UNESCO per a les biblioteques escolars*. 1999. Traduït pel Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya. Disponible a: <http://www.cobdc.org/publica/manifestos/manifest_esc.html> [Consulta: 25 juny 2018].

Zweig, S. *Mendel el de los libros*. Barcelona: Acantilado, 2009.

Entre art i educació. Institucions híbrides, pràctiques experimentals i territoris per definir

Ramon Parramon Arimany
Artista i gestor cultural. Director del Centre d'Arts Contemporànies (ACVIC) des de 2010. Director i fundador d'Idensitat (des de 1999), projecte col·lectiu des del qual vehicula la seva pràctica com a artista i gestor de projectes culturals. Ha treballat en l'activació de projectes artístics i educatius, ha comissariat diverses exposicions i ha organitzat seminaris, tallers i fòrums de debat sobre art, educació i espai social.

Paraules clau: art i educació, transversalitats, espais zombi, sistemes emergents.

Introducció

Aquest article vol contribuir a reflexionar sobre les relacions entre les institucions culturals i les institucions educatives a fi d'incrementar el seu nivell d'interacció mitjançant l'activació de pràctiques fonamentades en xarxes de col·laboració i desplegades en espais de producció i aprenentatge compartits. També vol plantejar la necessitat de noves formes d'institucionalitat a partir de projectes experimentals i programes innovadors entre territoris, de naturalesa híbrida i amb metodologies extradisciplinàries. Perquè això passi hi ha una sèrie d'accions de caràcter recíproc que han de posar-se en pràctica des de la perspectiva dels subjectes institucionals que hi prenen part, accions com són afectar-se, desprotegir-se, contagiar-se, desaprendre's, infiltrar-se, copiar-se, intercanviar-se, mullar-se, motivar-se... Totes fan referència a fets que inicialment podrien semblar poc objectivables, però que esdevenen necessàries per a una veritable transferència de coneixements i aprenentatges mitjançant experiències cohabitades. Tot el que es desprengui d'aquesta interacció mútua ha de tenir per objectiu la voluntat de transformació, com a mínim bidireccional i, si és possible, multidireccional. L'art pot transformar l'educació de la mateixa manera que l'educació pot transformar l'art. Hi ha una afectació institucional recíproca i, com a conseqüència, molts altres elements poden veure's alterats. Per exemple, les persones, les relacions entre elles, o les maneres de veure, analitzar i entendre les coses. Cal dir, també, que aquest text parla amb la mirada posada en les relacions entre institucions artístiques (museus, centres d'art) i institucions educatives (escoles, instituts i alguns espais d'educació no formal), i ho fa des de la reflexió fonamentada en l'experiència sobre el terreny.

> «No es tracta de crear savis. Es tracta d'aixecar l'ànim d'aquells que es creuen inferiors en intel·ligència, de treure'ls del pantà on estan estancats: no en el de la ignorància, sinó el del menyspreu de si mateixos, del menyspreu en si de la criatura raonable. Es tracta de fer persones emancipades i emancipadores» (Rancière, 2003).

Institucions com a espais zombi?

Una institució és un sistema que compleix una funció d'interès públic, organitzat des d'una perspectiva de caràcter social i col·lectiu, que persegueix preservar o activar elements que pertanyen al bé comú; però també ordenar i normalitzar el comportament d'un conjunt d'individus que en són part. «Les institucions són sistemes de regles socials establertes i esteses que estructuren les interaccions socials.»[61] Aquestes inclouen normes de comportament, convencions socials i formes legals. Cada institució pot tenir, i de fet té, les seves pròpies normes. Però si ens referim en aquest cas als museus o centres d'art, entre si comparteixen unes normes de mínim comú denominador, definides a partir dels seus objectius essencials. Per exemple, compilar, preservar, conservar, difondre i activar de manera creativa el coneixement del patrimoni cultural, podria ser un denominador comú de la tasca dels museus. Promoure la creació, la investigació, la producció, l'exhibició i la difusió de les pràctiques artístiques contemporànies, podria ser també un denominador comú dels centres d'art. Totes i cadascuna de les normes de comportament que desplegui cada institució de manera individual hauran de potenciar aquests elements bàsics i no podran atemptar contra ells. Les escoles fonamenten les seves normes a partir de la millora de les competències bàsiques dels seus alumnes, a partir d'aprendre a fer, aprendre a ser, actuar de manera autònoma, conviure i habitar el món, i, en definitiva, aprendre a aprendre.

El problema apareix quan les normes, més que ajudar a construir i desplegar una programació potent, frenen, posen barreres, burocratitzen en excés, la fan monòtona i desactiven qualsevol iniciativa que persegueixi posar en marxa pràctiques experimentals forjades en un territori híbrid entre dues o més institucions, on els seus denominadors comuns no coincideixen explícitament. En un recent treball d'investigació sobre «assemblearisme i art»,[62]

---

61. Vegeu: G. M. Hodgson.

62. Aquesta recerca es va iniciar el 2017 a partir d'un projecte conjunt entre Montserrat Moliner i Ramon Parramon, en el qual s'analitzen els efectes que tenen els processos col·laboratius i les

vàrem entrevistar a membres de la Plataforma Assembleària d'Artistes de Catalunya (PAAC), una organització que feia poc temps que estava constituïda, i alguns d'ells coincidien a dir que una de les grans tasques que estaven fent era redactar protocols per definir les normes de comportament internes. Comentaven que tot això era impulsat per la necessitat de crear mecanismes d'autoprotecció vers la mateixa institució assembleària incipient. Una barreja de necessitat institucionalitzadora i una desconfiança interna envers possibles membres sospitosos de poder desplegar activitats que atemptéssim contra els principis comuns de l'organització. El procés d'institucionalització podia minvar la capacitat d'acció, projecció i experimentació, però no fer-ho podia deixar una via oberta perquè cada membre interpretés de manera poc consensuada les finalitats d'una organització assembleària enmig d'un procés constituent. Mentre alguns alabaven aquesta capacitat organitzativa, d'altres hi veien un alt risc d'autoprotecció endogàmica.

Un dels altres perills que pateixen les institucions és el risc d'esdevenir *espais zombis*. El sociòleg Ulrich Beck (2002) va utilitzar el concepte *zombi* per referir-se a institucions que estan mortes, però encara vives.[63] I es refereix a organismes institucionals de caràcter global que, més que fer i actuar per una causa, amb el temps la seva raó de ser es veu reduïda a un manteniment de les persones, dels edificis que les acullen o de les estructures de poder. Institucions en les quals la seva capacitat o voluntat d'acció ha quedat molt reduïda i desconnectada dels espais de vida quotidiana. També utilitza aquest concepte per abordar els elements heretats del passat i que segueixen llastrant una visió renovadora vers el present i el futur: «Les categories *zombis* són categories vives-mortes que ronden pels nostres caps i condicionen la nostra visió de realitats que no deixen de desaparèixer».[64] Jorge Fernández Gonzalo (2011) ha analitzat la terminologia nascuda en les ficcions de sèrie B, i utilitza el concepte com una metàfora, des d'on entendre la societat del control, les tecnologies de la mediació que generen entorns hiperrealistes, i la priorització del consum com a base de manteniment de la maquinària capitalista. Tot plegat, un mecanisme que desplaça i prescindeix de tots els que no formen part de les *hordes* consumistes. *Espais zombis* és també un concepte encunyat per Idensitat amb l'antropòleg Gaspar Maza[65] per tal de de-

organitzacions assembleàries en relació amb les pràctiques artístiques contemporànies. La publicació dels resultats es van preveure per al 2018.

63. Vegeu: Jonathan Rutherford, pàg. 339-355.

64. Vegeu: Ulrick Beck, pàg. 14.

65. Idensitat és un projecte d'art que experimenta, mitjançant processos creatius, formes d'incidir en el territori en les seves dimensions espacial, temporal i social. S'articula com a sistema que incorpora altres projectes, accions o intervencions que es despleguen en diferents espais i

finir els espais que, malgrat comptar amb nombrosos projectes i intents de transformació, no han aconseguit encara assolir una entitat de projecció de *vivilitat,* o habitabilitat prou intensa. «L'*espai zombi* és aquell que es defineix mitjançant fragments ideats que no van arribar a materialitzar-se totalment. És un lloc que viu –no mort– de manera desencaixada malgrat els múltiples intents de prefigurar-lo com una cosa articulada. És un espai on diverses formes de vida dislocades es reorganitzen.»[66] La institució com a *espai zombi* seria l'entitat que, a causa d'una situació que l'impedeix avançar cap a un procés d'actualització i renovació necessari, i malgrat haver patit intents de reconfiguració, ja sigui perquè manté estructures o conceptes caducs, ja sigui perquè ha estat subjecte a un excés de projectes desconnexos o perquè es manté més adherida a la normativització estricta, entra en un període de dubtosa vitalitat. Segueix viva però *zombificada*.

Segurament que ens venen al cap moltes institucions culturals o educatives que estan en aquesta situació. No vindria al cas fer-ne una llista, però sí que és oportú plantejar que aquest és un dels riscos que invalida la capacitat transformadora que tota institució hauria d'incorporar. En el període de crisi del model de la gestió pública, que es va iniciar el 2010 amb el nom de *crisi financera*, les famoses «retallades» en l'àmbit públic van contribuir a accelerar els processos de *zombificació* institucional. El sector cultural va ser un dels grans damnificats.[67] Molts projectes i institucions culturals segueixen afectats, d'altres han aconseguit reinventar-se a partir de dinàmiques transversals renovades.

Transversalitat com a oportunitat

Quan es generen projectes o programes que impliquen dos o més àmbits institucionals –com serien en aquest cas els espais culturals i els espais educatius–, estem plantejant que haurien de fonamentar-se en un sistema de

---

contextos. Impulsa un conglomerat d'estratègies per dur a terme activitats que combinen recerca, producció, gestió, educació i comunicació. Un sistema que, alhora, es fonamenta en dinàmiques col·laboratives per tal de posar en relació les pràctiques artístiques contemporànies amb altres disciplines, i desenvolupar mecanismes connectables a determinades òrbites de l'espai social. Vegeu: <https://idensitat.net>.

66. <https://www.idensitat.net/ca/espais-zombi/1347-espais-zombi-temporalitats-urbanes> [Consulta 20 desembre 2017].

67. Segons els pressupostos de la Generalitat de Catalunya, del 2010 al 2014 el pressupost de cultura va caure fins a un 26 %. Del 2014 al 2017 hi havia en projecte recuperar fins a un 16,9 %. Font: Pressupost del Departament de Cultura. Projecte 2017. Generalitat de Catalunya. Servei General. Gabinet Tècnic. <http://cultura.gencat.cat> [Consulta: 20 desembre 2017].

connexions *transversals* i *extradisciplinàries* per superar el risc de *zombificació*. Un plantejament *sistèmic,* que és alhora *transversal i extradisciplinari,* ha de poder evitar un altre risc com és el d'enquistar-se a generar experiments eventuals continuats, proves pilot, o projectes puntuals que defugen de traçar experiències que es fonamenten en el llarg recorregut, i que no volen reafirmar-se en el caràcter d'excepcionalitat permanent. De manera contrària, la multiprogramació hiperactiva i desbordant pot produir un efecte similar.

La transversalitat és una capacitat que les pràctiques artístiques contemporànies (i moltes de les institucions que les impulsen) han desplegat de manera militant, com a part d'una acció política. La transversalitat en aquest context es refereix a les pràctiques que connecten actors i recursos del circuit artístic amb projectes i experiments que no s'esgoten en aquest circuit, i que s'expandeixen cap a altres llocs. L'*extradiciplinarietat* fa referència a metodologies de fer, i extralimita els àmbits disciplinaris habituals, per tal d'analitzar i actuar en el desenvolupament d'una societat complexa. Preveu la necessitat de posar l'atenció cap a una altra cosa, un altre lloc, un camp o una disciplina aliena a la disciplina original, per després retornar al punt d'inici amb un sentit crític i amb voluntat de transformar la disciplina o disciplines originals. Brian Holmes (2008) ha tractat aquesta relació entre transversalitat i investigació extradisciplinària.[68] La noció de transversalitat ha estat elaborada des de l'àmbit de les arts en relació amb la crítica a les institucions, incorporant mecanismes i projectes de caràcter col·lectiu que operen en xarxa. En el moment en què els aspectes crítics, analítics i subjectius transiten per disciplines allunyades de l'art, van i tornen, afectant i afectant-se a partir de les relacions amb altres camps de treball, i es plantegen noves condicions de producció que poden ser definides com a extradiciplinàries.

Durant el 2016 vaig estar involucrat a posar en marxa un projecte pilot des de l'experiència, que vàrem anomenar Laboratori Porositats.[69] Crec que val la pena explicar-lo, ja que va ser un intent de portar a la pràctica alguns dels plantejaments que estem comentant. Porositats es definia a partir d'un grup de treball implementat en tres ciutats, que mitjançant diverses sessions i trobades tenia per objectiu definir un projecte viable i sostenible en el

68. «Este movimiento adelante y atrás, o más bien esta espiral transformadora, es el principio operativo de lo que llamaré *investigaciones extradisciplinares*». Holmes, Brian. *Investigaciones extradisciplinares. Hacia una nueva crítica de las instituciones*. A: D. A. *Producción cultural y prácticas instituyentes: Líneas de ruptura en la crítica institucional,* 2008. pàg. 205.

69. Per a més informació sobre el projecte, vegeu els webs: <https://www.acvic.org/ca/projectes-educatius/2252-laboratori-porositats-2> i <https://www.diba.cat/es/web/oda/porositats>.

temps, i posar en relació l'art, l'educació i el context territorial. Volia ser el germen per instaurar un conjunt de programes propis per a cada ciutat a partir de grups de treball plurals, constituïts per tècnics de diferents àrees municipals, artistes, professores i professors, responsables d'equipaments culturals, responsables d'equipaments educatius i agents culturals externs.

Porositats es va dividir en dues fases. La primera era un espai d'anàlisi i discussió a partir de models, desitjos, voluntats i possibilitats, orientada a la definició de les línies de base del projecte. La segona era més executiva, de pràctica sobre el terreny i de desplegament del projecte específic a cada ciutat. La majoria de les sessions de treball fetes a cada municipi varen combinar el debat i l'autoaprenentatge entre els participants.[70] Amb aquestes sessions es va voler posar en pràctica una metodologia fonamentada en el diàleg entre persones de diferents disciplines i orientada a la definició d'un projecte cooperatiu i experimental. El grup de treball anava donant forma al que es volia fer, a com es podia portar a terme, quan, amb qui i de quina manera. Tot això amb la voluntat que els membres que constituïen els diferents grups de treball estiguessin implicats en la construcció d'un projecte nou, i el sentissin com a propi. Es varen programar trobades conjuntes, de manera que les tres cèl·lules locals varen tenir intercanvis entre si per teixir connexions *extralocals*.

La segona fase va consistir en la posada en marxa dels projectes definits com Modulacions [La Paraula], al Prat de Llobregat;[71] Memòria, a Granollers,[72] i Terra-Oasi, a Terrassa.[73] Tots es varen iniciar amb dimensions i recursos diferenciats d'acord amb les realitats de cada lloc, i de cada projecte. De les tres ciutats, dues (el Prat de Llobregat i Terrassa) han creat estructures prou sòlides per a futures edicions.

El Laboratori Porositats partia d'un plantejament transversal, i s'obria a camps d'acció que no li eren completament propis (uns pertanyien a joven-

70. El Laboratori Porositats va ser implementat entre el Centre d'Arts Contemporànies i el Programa d'arts visuals de la Diputació de Barcelona en col·laboració amb els municipis de Granollers, el Prat de Llobregat i Terrassa. Es va portar a terme entre febrer de 2016 i juny de 2017. A la primera part (febrer-juliol de 2016) es va concretar la part de definició de cada projecte amb la configuració de tres grups de treball en el qual varen participar unes quaranta persones entre els tres municipis. El projecte Porositats estava dirigit per Ramon Parramon (d'ACVIC) i desplegat en col·laboració amb Anna Crosas (de la Diputació de Barcelona), Maite Palomo (d'ACVIC), i els responsables tècnics de cada municipi, que alhora havien convidat els diferents agents per implicar-se en el grup de treball: Lluc Mayol i Cristina Castells (del Prat de Llobregat), Susana Medina (de l'Ajuntament de Terrassa) i Glòria Fusté (del Museu de Granollers).

71. http://www.elprat.cat/la-ciutat/guia-agenda/modulacions-la-paraula-practiques-artistiques-i-educatives-experiencia-pilot

72. https://www.museugranollers.org/porositatslab/index-lab.html

73. https://terraoasi.wordpress.com/

tut, d'altres a cultura o educació). També parteix des d'una perspectiva *extradisciplinària* pel fet de generar espais d'anàlisi i de crítica, a partir d'uns punts de trobada comuns, però mantenint el sentit i l'essència pròpia de l'especificitat de cada lloc (o disciplina). Aquesta idea d'anada i tornada, però també d'espiral transformadora, tal com ho definia Brian Holmes, estava darrere d'aquesta proposta.

Articular-se com a sistema emergent

Hem dit que les institucions, ja siguin culturals o educatives, són sistemes que gestionen la complexitat. Però dir que un sistema pot ser definit mitjançant una infraestructura que articula la multiplicitat de relacions entre elements diversos, no aporta gaire a l'hora d'explicar el comportament d'una institució com un sistema, ja que qualsevol institució és fruit d'un conjunt de mecanismes complexos que s'han de gestionar. Per aprofundir una mica més en aquesta qüestió, plantejarem una visió de la institució com a sistema, des de tres aproximacions teòriques. La primera seria entendre la institució com un sistema que es comporta a partir de les seves lògiques pròpies, tancat en si mateix, és a dir, un sistema autoreferent que es defineix en relació amb un altre sistema (per exemple, educatiu, artístic, sanitari...), a partir dels límits que estableix amb els altres o amb l'entorn. L'obertura i la clausura en relació amb l'entorn creen la seva pròpia interdependència (Luhmann, 2000). En aquest sentit, un centre d'art –o un museu– i una escola, atenent que formen part de sistemes propis, no podrien actuar com un únic sistema, llevat que obrin una via nova diferent del sistema artístic i el sistema educatiu establert.

Des d'una altra perspectiva, podem considerar que les institucions inclouen persones (creadors, productors, coordinadors, educadors, vigilants, Administració, professorat...), però també idees, missatges, condicions atmosfèriques, qüestions polítiques, normatives, rols, ideologies, lluites de poder, capitals simbòlics, béns materials, maneres de fer... Tot aquest conjunt d'ens poden ser gestionats des de la varietat dels seus components, a través de la relació d'interdependència entre si, i alhora amb el context (ens sectorials, entitats del barri o altres agents amb capacitat d'interacció). La coherència del sistema pot ser alterada en el temps o l'espai, i el seu comportament pot estar determinat per les condicions externes o els mecanismes de control (Burnham, 1968). Aquesta perspectiva de caràcter ecològic planteja que tots els elements poden formar part i, a la vegada, condicionar el comportament del sistema. La seva configuració demanaria poder ges-

tionar des de la complexitat els diferents elements que hi prenen part, i posar-los en relació amb altres elements externs.

Un tercer plantejament des d'aquesta perspectiva d'analitzar la tipologia sistèmica aplicada a la institució, el trobaríem en relació amb el concepte de *sistemes emergents* (Johnson, 2003). L'emergència apareix quan un conjunt d'elements relativament simples s'organitza espontàniament, i sense unes regles explícites es comporta a un nivell d'intel·ligència superior al de qualsevol dels seus individus per separat. El conjunt d'elements organitzats forma un sistema, i l'evolució de regles simples a complexes és el que s'anomena *emergència*. En els sistemes emergents no hi ha un líder, sinó una xarxa que s'articula i es comunica amb tots els seus membres. La seva força resideix en el conjunt de veus, no en un portaveu o un líder. Aquest mecanisme d'acció transversal esquiva qualsevol control previsible alhora que obre un espai d'acció potent.

Les institucions com a sistemes extradisciplinaris poden transitar entre estadis o concepcions diverses, i desplegar-se entre plantejaments propis d'un sistema emergent i la necessitat de definir una estructura organitzativa que ordeni i prioritzi les accions; entre el desbordament de la gestió de la complexitat de cadascun dels elements que les configuren i l'intent de definir els espais de col·laboració com a pràctica instituent; entre obrir processos extrainstitucionals i tancar formalitzacions acotades pels temps i els espais institucionals; entre la necessitat d'extralimitar i la por de descontrolar-se. Generar un nou espai institucional, des de la idea de sistema emergent, és una idea atractiva per assolir dinàmiques d'implicació cooperativa i resultats menys previsibles però més enèrgics.

La porositat com a estratègia

La porositat és la qualitat que permet que les coses es filtrin de manera selectiva, es barregin, es contaminin, s'interaccionin. I aquesta qualitat ja fa uns anys que vàrem reclamar-la, quant a les pràctiques que posen en relació l'àmbit artístic i educatiu.[74] Sovint aquestes relacions deriven de la necessitat d'expandir els seus límits i de la voluntat de connectar amb el context social.

Si parlem d'institucions culturals que duen a terme activitats amb les escoles, o a la inversa, institucions culturals que realitzen activitats amb els

74. Vegeu: R. Parramon; A. Porres, 2012, pàg. 10.

centres d'art o museus, en els darrers anys aquest tipus d'interaccions han crescut i s'han explorat altres vies que van més enllà de la dinamització dels espais expositius o les «maletes pedagògiques», i es reconeix que moltes de les activitats més actuals tenen el seu origen en aquests tipus d'iniciatives desplegades des dels anys noranta, i encara són vigents. En el context català, hi ha diferents models en els quals les institucions culturals i artístiques es troben i interactuen, però a grans trets hi ha pocs models molt marcats. D'una banda, els que proposen algun tipus de residència artística en l'espai o temps de l'escola, en el qual intervé un o més agents externs (habitualment un artista i un mediador), i en el qual es formalitza alguna cosa de caràcter excepcional, fruit de l'estreta relació temporal amb la visió artística plantejada. En aquesta línia trobem alguns exemples com Zona Intrusa,[75] En Residència,[76] Bòlit Mentor.[77] En tots els casos es requereix la implicació de les escoles o instituts, i un suport institucional potent per cobrir els honoraris dels artistes, educadors o mediadors externs. Tots aquests han esdevingut programes que compten amb un llarg recorregut. D'altra banda, hi hauria la tipologia que busca amplificar la presència de les arts a l'escola, i potenciar el treball de les educadores i els educadors, i limitar la presència d'externs a l'aula, però oferint suport al professorat. En aquest cas, hi trobem Art i Escola,[78] que genera processos que fomenten les accions en xarxa i entén l'art com un dispositiu o instrument articulador. En cada edició incorpora un elevat nombre d'escoles (30-36), com un programa més integrador i genèric, alhora que potenciador de l'especificitat. A cada edició es treballa un tema compartit i es deplega a l'aula des de mirades pròpies. Una tercera tipologia, impulsada per museus o centres d'art, és la que s'organitza entorn de les seves instal·lacions. Dissenyen activitats i programes perquè les escoles puguin utilitzar les infraestructures humanes, materials i patrimonials de les institucions culturals públiques. Són propostes que moltes vegades s'expandeixen cap a àmbits de l'educació no formal, com són els diferents projectes fets a La Panera de Lleida amb col·lectius en situació de vulnerabilitat social i que s'ha comptat amb la participació de diferents artistes,[79] o el projecte Habitació 1418,[80] impulsat a Barcelona de manera conjunta pel MACBA i el CCCB, articulat com un espai obert a joves adolescents del bar-

75. http://www.mataroartcontemporani.cat/posts_projectes/zona-intrusa/
76. http://www.enresidencia.org/ca
77. http://www.bolit.cat/cat/bolit-educa/bolit-mentor.html
78. https://www.artiescola.cat/ca/que-es
79. http://www.lapanera.cat/home.php?op=62&module=editor
80. https://www.habitacio1418.org/

ri del Raval. També hi ha el programa Som del Barri!, del Museu Picasso,[81] o l'Aula al Pati,[82] que planteja activitats d'intercanvi i col·laboració entre Lo Pati i els centres educatius i altres espais formatius de les Terres de l'Ebre. Aquesta llista d'exemples, que no vol ser en cap cas exhaustiva, sí que són propostes prou rellevants i amb un llarg recorregut que les avala.

Aquests tres models, el de residències artístiques en un espai formatiu, el de xarxes transdisciplinàries que potencien el treball dels educadors i la presència de l'art a l'escola, i el de programes que activen o es vinculen a espais d'educació no reglada o educació especial, responen a iniciatives impulsades des dels àmbits artisticoculturals vers l'àmbit educatiu, tot i que la implicació és compartida i participada per part dels dos àmbits institucionals. Però hi ha moltes altres propostes que són iniciativa de les escoles i que cerquen en les institucions culturals suport, acompanyament o simple interacció per completar i ampliar l'aprenentatge fora dels espais habituals. En aquest cas el que hi ha és la proliferació de singularitats pròpies que es defineixen en funció de cada cas, i que s'insereixen en el model de treball per projectes que moltes escoles ja incorporen. Tot i l'evidència de nombroses iniciatives, el que sí que caldria remarcar és que les polítiques culturals i les educatives no han estat prou poroses per poder contribuir a incorporar aquests espais de contaminació que han emergit en els darrers anys. La majoria d'iniciatives han anat configurant-se de manera discreta i queda pendent veure com tot plegat es tradueix en polítiques i programes més amplis.

Tot i que les arts i la cultura han perdut progressivament presència curricular en l'espai educatiu, és molt important dissenyar i teixir membranes de connexió entre l'art i l'educació. Aquesta relació es configura com un espai d'oportunitats, que molts agents culturals i educatius han aprofitat per obrir noves vies de treball, i poder incidir activament en el context social. Desplegar projectes i mecanismes d'aprenentatge fonamentats a fer coses i esdevenir partícips de les coses, és també una manera d'entendre que la relació entre art i educació esdevingui generadora de continguts, metodologies i espais d'experimentació.

El món de les arts necessita abordar noves qüestions d'interès i plantejar nous models de treball per tal de mantenir-se viu. És el mateix que li passa al món de l'educació si no vol entrar en un procés de *zombificació*. Cal institucionalitzar noves pràctiques experimentals des de la hibridació transversal, i cercar escletxes que possibilitin la seva configuració en territoris

81. http://www.bcn.cat/museupicasso/ca/educacio/som-del-barri.html

82. http://aula.lopati.cat/presentacio/

encara per definir o que cal redefinir, per contribuir a la seva articulació o transformació. L'activació de processos que posin en relació l'art i l'educació pot contribuir –i ha de fer-ho– a obrir i abordar noves qüestions d'interès. «Les membranes que protegeixen tant els espais de l'art com els de la pedagogia han de ser poroses per tal que els fluxos entre els uns i els altres es produeixin».[83] Són fluxos que hauran de transformar les pròpies pràctiques com a tals, i començar a plantejar una revisió de conceptes, metodologies, formalitzacions, espais, temporalitats, relacions, agents públics, accions comunicatives i, finalment, estructures.

Cal analitzar les experiències existents que relacionen l'art i l'educació per recollir-les en unes polítiques culturals i educatives que permetin treure'n el millor profit. Aquestes polítiques, però, han de permetre que aquestes pràctiques o experiències es renovin i se'n generin de noves des de la perspectiva d'articular-se com a sistemes emergents. I també des d'un plantejament extradisciplinari, de manera que la cultura i l'educació es trobin en un lloc comú, però que després puguin retornar als respectius àmbits de coneixement per tal que l'espai comú no sigui un lloc on tot es dissol.

Bibliografia

Beck, U. *Libertad o capitalismo. Conversaciones con Johannes Willms*. Barcelona: Paidós: 2002.

Burnham, J. «Systems Esthetics». *Artforum*, 1968.

D. A. *Producción cultural y prácticas instituyentes: Líneas de ruptura en la crítica institucional*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2008.

Fernández Gonzalo, J. *Filosofía zombi*. Barcelona: Anagrama, 2011.

Hodgson, G. M. (2006). *¿Qué son las instituciones?* A: *Revista CS*, núm. 8 (juliol-desembre de 2011), pàg. 17-53. Universitat ICESI: Cal, Colòmbia. ISSN 20110324.

Holmes, B. «Investigaciones extradisciplinares. Hacia una nueva crítica de las instituciones». A: D. A. *Producción cultural y prácticas instituyentes: Líneas de ruptura en la crítica institucional*. Madrid: Traficantes de sueños, 2008.

Johnson, S. *Sistemas emergentes*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Luhmann, N. *Art as a Social System*. Stanford: Stanford University Press, 2000.

83. Vegeu: R. Parramon; A. Porres, 2012, pàg. 10.

— *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Ed. Planeta, 2004.

Parramon, R; Porres, A. (dir.). *Mecanismes de porositat. Interseccions entre art, educació i territori*. Vic: ACVIC-Eumogràfic, 2012.

Rancière, J. *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Laertes, 2003.

Rutherford, J. «Categorías *zombis*: Entrevista a Ulrich Beck». A: Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas.* Barcelona: Paidós, 2003.

Trienekens, S.; Wouter, H. Art in transition. Manifesto for participatory art practices. Dēmos & CAL-XL, Brussel, 2015.

A la intempèrie. Explorant espais d'aprenentatge des de les arts

Dolors Juarez Vives
Doctora en Belles Arts, llicenciada en Belles Arts i postgraduada en Museus i Educació per la Universitat de Barcelona (UB). Des del 1997 treballa en diverses propostes culturals que entrellacen diferents camps d'acció com la recerca, l'educació, la creació, el comissariat, la gestió i la producció artística. Actualment, és codirectora d'Experimentem amb l'ART (EART), on desenvolupa iniciatives artisticoeducatives a l'espai EART i en altres contextos d'intervenció.

Paraules clau: art, educació, comunitat, ciutadania, treball en xarxa, coneixement col·lectiu, precarietat, aprenentatges situats, transformació social.

Experimentem amb l'ART

Des del 1993, treballa a partir de l'art contemporani i els processos creatius entesos com a acció educativa, per fomentar la capacitat crítica per qüestionar la realitat i transformar creativament el nostre entorn. Posar en relació art, educació i ciutadania ens possibilita espais d'esdeveniments on repensar l'aprenentatge com a experiència, procés i canvi constant (vegeu: www.experimentem.org i www.activitatsdart.org).

Un lloc / el lloc

> «Porque hay una puerta, un patio, unas escaleras, unas personas que, a su vez, son también espacios, es decir, posibilidades de acogida. Todo esto hace, efectivamente, que el lugar no sea únicamente esa referida "porción de espacio", sino un mundo donde ser. Donde poder ser. Y esto es tanto como entrar en una dimensión, también, del estar.
> EART es esta intersección, un cruce de existencias que no se difuminan sino que, bien al contrario, se anudan.»
>
> *Ramon Andrés*[84]

84. Fragment d'un text de Ramon Andrés escrit en el context dels actes de celebració del 20è aniversari d'Experimentem amb l'ART (2013-2014).

... on posicionar-se

> «La cultura no és un producte a vendre ni un patrimoni a defensar. És una activitat viva, plural i conflictiva amb la qual homes i dones donem sentit al món que compartim i ens impliquem.»
>
> *Marina Garcés*[85]

La cultura és un concepte dinàmic i dinamitzador, que està en constant interacció i només pot evolucionar per mitjà dels contactes interculturals. Cada comunitat es diferencia de la resta per la seva cultura, per la seva particular forma d'entendre la realitat i de representar-la a través de conceptes que categoritzen allò social a partir de construccions com la política, l'economia, la història, l'art, la religió, etc. L'any 1973 Clifford Geertz, en *La interpretación de las culturas,*[86] definia la cultura com «una complexa xarxa de significacions que dona un sentit comú o públic als comportaments i els discursos dels actors individuals».

«Si la cultura està indissolublement lligada a l'ésser humà i a la vida»,[87] el seu agressiu procés de privatització, propi d'una dinàmica neoliberal i de la seva consegüent industrialització, «l'ha convertit en un objecte singular i suposadament de difícil accés».[88] Actualment, impera una cultura que ofereix una experiència despolititzada de la llibertat i de la participació, que reforça i és instrumentalitzada per un capitalisme avançat. La llibertat es redueix a una elecció irrellevant i a la participació en un consum que retroalimenta indicadors d'assistència. Sovint els èxits i les potencialitats de les propostes culturals s'avaluen des d'aquesta perspectiva.

Fruit de diverses tensions i desencants sorgits en els contextos polític, social i econòmic dels darrers anys, es revisa i es reclama amb urgència que es pensin altres models de gestió cultural. Es tracta de garantir el servei públic, però promovent la producció en comú, amb la voluntat de crear ciutadania i societat civil, fomentar l'educació i estimular la creativitat. En aquest context, l'accés lliure a la cultura ja no pot mesurar-se només en termes quantitatius i amb les directrius de processos de participació formal que a les darreres dècades pretenien garantir una presumpta participació

---

85. Garcés, M. *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2013, pàg. 75.

86. Mattelart, A.; Mattelart, M. *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós Comunicación, 1999, pàg. 101.

87. Oliveres, J. «Introducció». A: D. A. *Cultura en tensió*. *Sis propostes per reapropiar-nos de la cultura*. [Edició i introducció: Jordi Oliveres] Barcelona: Raig Verd, 2016, pàg. 8.

88. Ídem, nota anterior.

real. La cultura de la transició és desemmascarada i ja no pot actuar dissimulant una falsa socialdemocràcia dirigida des de l'agenda governant.[89] Des de la conceptualització i el desplegament de diverses iniciatives, Experimentem amb l'ART (EART) recerca la participació activa i explora la investigació artística a partir de posar en relació art, educació i ciutadania.

... per arrelar

Des de 1993, l'entitat d'educació artística i creació contemporània EART ha gestat orientacions educatives amb un enfocament democràtic de la cultura. Ho ha fet des d'una voluntat de servei públic, amb la intenció de defensar el dret de les persones a conèixer les pràctiques artístiques, independentment de la seva condició social. Les seves línies de treball s'han centrat a fomentar una educació per a la ciutadania amb un interès general pel patrimoni cultural, la creació i els coneixements entesos com a bé comú i no com a mercaderia; ha apostat per interrogar i explorar els espais de cooperació d'allò comú entre el públic i el privat, del vincle social a la pràctica artística, per tal de treballar cap a un marc sostenible a llarg termini, i ha promogut el reconeixement de la pràctica educativa artística com a activitat de producció cultural a través de processos d'acompanyament dins de l'àmbit artístic.

Tenint en compte les oportunitats que brinda l'acció col·lectiva, EART[90] ha vinculat –des de fa 25 anys– persones amb ganes d'aprendre a pensar en comú els possibles espais de fusió entre l'art i l'educació. Aquesta configuració plural és una de les seves grans complexitats i alhora riqueses: EART situa en un mateix indret agents amb expectatives, objectius i recorreguts diversos, que se situen en el pensar fent, donat que creuen que el concepte aflora de les coses fetes, i en el potencial transformador de l'experiència en una societat on predomina la sobreactivitat i la circulació accelerada. L'any 2003, després de deu anys d'activitat nòmada, i amb l'objectiu de reforçar aquesta manera de vincular la pràctica artística i educativa, EART instal·la el seu espai de treball al carrer Torrijos del barri de Gràcia a Barcelona. L'espai del carrer Torrijos esdevé ràpidament un lloc on creuar processos i aproximacions diverses a l'art i a l'educació per tal de desplegar possibilitats d'aprenentatge i acollir les contradiccions de la pràctica, així com obrir àm-

89. Com a referència i per aprofundir en algunes reflexions: Gual, J. M. «Garatges, fàbriques i marges. Cultura i autogestió contra el neoliberalisme». A: D. A. *Cultura en tensió. Sis propostes per reapropiar-nos de la cultura*. Barcelona: Raig Verd Editorial, 2016, pàg. 79-102.

90. Per a més informació, consulteu: <www.experimentem.org i http://activitatsdart.org/>.



Fotografia de Luz Broto, 2007. Projecte Right Cube_01. Situació 5. Árbol. Intervenció *site-specific* a l'Espai EART, en el context de la residència de l'artista.

bits des d'on preguntar-nos i debatre entorn de certes situacions i problemàtiques que alhora ens ajudin a repensar pràctiques actuals en contextos canviants.

Aquesta ubicació permanent permet a EART situar-se en un emplaçament físic, actuar com a centre de gravetat dels programes que desenvolupa l'entitat, dins i fora del local de Torrijos 68 o més enllà de la ciutat de Barcelona.

En aquest camp gravitatori roten simultàniament projectes i accions entre l'art i l'educació, amb persones i professionals diversos, que doten a l'indret de sentit i delimiten un espai comú on fer del pensament i la recerca artística un lloc d'interpel·lació i de trobada. Aquestes coordenades possibiliten un lloc de pràctica i recerca des d'on entendre l'art i la cultura com a motor de canvi social, i considerar les arts com a referents per potenciar un gir en les propostes educatives en la mesura que fertilitzen altres àmbits disciplinaris.[91] En definitiva, el local possibilita la trobada d'artistes i persones de diferents comunitats, i la creació d'un laboratori des del qual explorar maneres de fer i pensar el fet artístic per tal de generar diàleg, reflexió i esperit crític.

Inicialment, l'emplaçament va permetre desenvolupar el programa de Residència EART (espais de creació per a artistes) i repensar formats de difusió i exhibició de les arts. Posteriorment, va possibilitar, d'una banda, la creació del programa de formació a través del qual es van activar els tallers d'art (amb activitats d'experimentació creativa per a famílies amb nadons i infants) i, d'altra banda, diferents cursos i projectes pedagògics que són, de fet, maneres de fer, relacionar-se, intervenir a les institucions educatives i culturals i a l'espai públic, i construir espais des d'on debatre col·lectivament sobre les polítiques culturals i educatives.[92] El valor afegit d'EART és la convivència d'ambdós programes en un mateix indret, acompanyats per un sol equip de treball. Les mirades plurals i les diverses aproximacions als processos creatius i els seus protagonistes, els artistes, i la interrogació constant de l'educació (els educadors i els participants) conviuen per propiciar altres maneres de fer i pensar. Des d'aquesta posició, l'estructura i l'articulació del projecte concreta un espai d'investigació en si mateix, on les formes de relació activen vincles i propicien espais d'interdependència, conflictes o col·laboracions. A la vegada, tracen propostes de relació amb el territori i amb la comunitat educativa i cultural, en diferents escales i contextos d'intervenció.[93]

---

91. Hernández-Hernández, F. «Irrumpir en lo educativo a través de las artes». A: *Hibridacions i contextos*. Vic: ACVIC, 2017.

92. Com a exemples cal esmentar el programa Art i educació que va desenvolupar-se al Centre Cívic Sant Andreu de Barcelona entre els cursos 1998-1999 i 2005-2006. Consistia en tres visites dinamitzades amb espai experimental, adreçades a alumnat de primària i secundària; l'exposició Cotó d'Art (resultat del treball educatiu), i finalitzava amb les Jornades l'Educació de l'Art Avui, que van ser un espai de trobada per al debat sobre el paper que l'art ha de tenir en l'educació. Van fer-se cinc edicions i amb el temps han esdevingut referents en aquest àmbit de treball i recerca.
També cal esmentar el Curs d'Agents Dinamitzadors de Projectes Artístics i el Fòrum Kalidoscopi que enguany arriben a les 17a i 10a edicions, respectivament. Ambdues són propostes impulsades des d'EART.

93. Ja sigui en forma de propostes a l'Espai EART, els museus, els centres educatius, etc., o amb les xarxes i plataformes amb les quals EART participa activament: la Xarxaprod.cat <http://



Difundia. *Capturar la criatura-espacio*. María Jesús Olivos. Experimentem amb l'ART, 2017.

El conjunt de l'activitat d'EART s'adreça a desenvolupar processos educatius des de les arts; iniciatives que no solament volen fer valer el que produeixen l'educació i les arts, sinó el que signifiquen i fan possible, i incorporar noves subjectivitats, imaginaris crítics i punts de vista amb una voluntat transformadora. La pràctica artística i de l'educació artística se'ns mostren com un espai de trobada i un punt de partida més que quelcom tancat i inaccessible. La seva vinculació permet formular preguntes, revelar allò social, i visibilitzar les diferents relacions de poder. L'educació ha estat l'interès constant en les propostes d'EART, i continua present en el conjunt de les seves iniciatives, centrades a entendre l'art com una oportunitat per irrompre en la realitat i facilitar espais de conversa, relació, reflexió i experiència; on les obres, els processos creatius i les estratègies pròpies de l'art contemporani propicien una mirada crítica i imaginativa envers la realitat que ens envolta.

Alhora, tot això ens connecta directament amb perspectives artístiques contemporànies que experimenten un desplaçament de conceptes i d'estratègies en relació amb la dissolució de l'autoria, la desobjectualització del producte artístic, l'obra única, el procés, els modes de gestió, etc.

EART no entén l'art i l'educació com a elements essencialistes, sinó com a modes de pensament connectats amb el context social i l'econòmic i po-

www.xarxaprod.cat>, l'Artibarri <https://artibarriblog.wordpress.com> i el Consell d'Innovació Pedagògica <http://w13.bcn.cat/APPS/wprpae/general/Presentacion.do?method=consellCoordinacio>.

tencialment productors de models socials. És a dir, concep l'art com una activitat que genera coneixement, i l'educació artística com un procés que implica pensar, ser creatius i relacionar conceptes. Un procés, per tant, necessari i idoni per treballar la capacitat crítica i per qüestionar la realitat i transformar creativament el nostre entorn. De la mateixa manera, entén el procés educatiu com un espai creatiu i generador de coneixement que ens dona la possibilitat de parlar de les estratègies de treball dels artistes, els seus resultats, el seu context i els seus interessos. Davant l'obra, s'acompanya el procés de diàleg i es posa el participant al centre per tal de potenciar un aprenentatge significatiu. Per aconseguir-ho, les propostes es focalitzen en experiències i estímuls d'aprenentatge, com la pregunta, l'escolta, l'experimentació o el joc. Tots plantejats des de l'estranyesa, la sorpresa i la incertesa per tal d'activar espais de cocreació, vinculació i raonament. Alhora s'assumeixen totes les oportunitats que genera l'art contemporani, amb la diversitat de recursos i accions que s'hi utilitzen (la curiositat, el risc, la imaginació, la presa de decisions, el diàleg, l'error, etc.). En aquestes situacions, els procediments i els materials són recursos que obren possibilitats d'imaginació i aprenentatge, però mai són en si mateixos la finalitat de l'activitat.



Tallers d'art. Grup de famílies del dilluns, 2017.

... on aprendre conjuntament

> «El propi plantejament de la residència [...] com un lloc on els artistes estiguin més vinculats a processos de treball amb els altres que no pas amb processos més individualitzats [...]. I sempre pensant que el que et motiva és treballar amb persones [...] que diferenciïn estar aquí de qualsevol altre espai de residència.»
>
> *Torrijos 68* [94]

L'espai EART suposa un context idoni per al desenvolupament d'una comunitat amb interès creixent per l'art contemporani com a força educativa, formada entre totes les persones que hi estan vinculades. Així doncs, el projecte aposta pel treball col·lectiu que enllaça diferents àmbits i agents, i es traça des d'una aposta pel treball grupal, en xarxa, que construeixi comunitat. D'aquesta manera ho planteja als equips i col·laboradors, i genera espais transversals de diàleg que ajuden a construir coneixement col·lectiu, amb la voluntat de promoure iniciatives que vinculin diferents persones. Un model que reclama responsabilitat i també el reconeixement dels sabers i experiències de tots els agents implicats.

I aquesta és, com comentàvem anteriorment, la raó de ser de l'espai de Torrijos 68. Aquí és possible l'articulació de propostes educatives que vinculen els artistes residents, les obres artístiques i els seus processos creatius amb la ciutadania, per situar-los en un sistema de relacions i no considerar-los ens aïllats. Les comunitats no són, sinó que es fan i es desfan, s'inventen, ens transformem i s'imaginen.[95] Delimiten temporalment pràctiques compartides, on l'aprenentatge s'entén com un procés de participació entre diferents sabers i de construcció social.

En el seu caminar, EART ha intentat convertir els processos educatius en el motor de generació de coneixement col·lectiu i defensar l'aprenentatge com un procés que té valor per si mateix, i construir estratègies de dinamització i mediació cultural vinculades amb projectes artístics, a partir de la realitat contemporània, els nous contextos i les iniciatives artístiques presents a la societat. Tot això, tractant d'articular entorns on poder analitzar la relació actual de les pràctiques educatives amb els mateixos processos de creació i d'exhibició.

---

94. *Torrijos 68. Torna l'escola ;)*, publicació d'Experimentem amb l'ART (2011). La podeu consultar i descarregar gratuïtament al web: <http://www.experimentem.org/12publicacionsialtresNarratives/publicacions.html>.

95. Garcés, M. *Fuera de clase*. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2016, pàg. 156.

L'equip d'EART cerca constantment i articula diverses metodologies i formes de vincular la creació contemporània amb projectes educatius, des de diferents àrees i programes de treball. En aquest marc d'acció divers, es comença a parlar de *Ressonàncies* per referir-se als processos artístics, els artistes o les obres d'aquests i posar-los en un pla de diàleg durant els projectes artisticoeducatius. Es vol fugir de les connotacions que ens remeten a l'obra o a l'artista com a referents de la visió modernista de l'artista com a geni o font d'inspiració; de la mitificació del procés de creació; o de l'ús de la seva pràctica a partir dels interessos propis o del sistema de l'art. Es pretén traslladar l'atenció a les corporalitats, les subjectivitats, les afectacions, la construcció comuna de significats i la participació retroactiva, entre d'altres, que es produeixen quan el públic es col·loca activament enmig de l'experiència estètica.

Resulta molt enriquidor conviure amb els i les artistes i els seus processos de treball; atendre les contradiccions, les maneres de treballar, la presa de decisions, les problemàtiques implícites en la recerca artística, etc., sovint silenciades, perquè no hi ha la possibilitat o la voluntat de compartir-les públicament. I quan es fa, poques vegades s'explica des d'aquí, mostrant el recorregut o la posició que permetria que el seu significat pogués ser expandit en contacte amb els altres.

EART desplega una línia de treball des d'on es desenvolupen diferents projectes artístics, el tret comú dels quals ha estat la implicació directa de l'artista o de l'obra *ressonant* en els contextos educatius específics. Aquí les arts es presenten com un interstici social, dins del qual coexisteixen noves possibilitats de vida, coses o fets. L'experiència artística es dignifica des de l'oportunitat que desplega i la capacitat que mostra per treballar transversalment amb altres contextos; per afectar, afectar-se, i per ajudar a transformar l'entorn que ocupa. Es converteix en un medi que permet organitzar i expandir el coneixement, i «qüestionar els sistemes d'ordres establerts».[96]

Per crear un clima que afavoreixi el diàleg amb la creació contemporània i que aporti una mirada curiosa i una actitud activa, oberta a les preguntes que se'ns plantegen i que, al mateix temps, tingui esperit crític, cal revisar els entorns i les posades en escena. EART planteja dinàmiques obertes als interessos dels participants que mantenen les propostes vives i els posa en sintonia amb els processos de creació dels artistes.

D'aquesta manera, des d'EART considerem l'ensenyança i l'aprenentatge com a processos actius on el coneixement no serà només una pràctica,

96. Camnitzer, L. *Arte y pedagogía*. 2015. Disponible a: <http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/> [Consulta: 18 gener 2018].



L'Hort i l'Art. Experimentem amb l'ART, 2012.

sinó allò que ens permet afectar algun resultat, i des d'on construir comunitat. S'atén allò que l'art genera, no únicament allò que produeix. S'entén que educar és acompanyar, és ensenyar com pensar (però no «què pensar»). En paraules de Marina Garcés: «educar és sempre desviar per descobrir davant la realitat que s'obre».[97]

... on relacionar-se

Com apunta Fernando Hernández-Hernández, un dels moviments destacables de les pràctiques que entrellacen art i educació des d'una perspectiva local i internacional és vincular les arts o els artistes amb propostes educatives, i contribuir a la configuració de noves pedagogies artístiques. Aquestes ja no pretenen que allò educatiu sigui un dels llocs de l'art, sinó que allò artístic es vinculi amb allò educatiu per configurar noves relacions.[98]

Al llarg d'aquests anys, EART ha insistit a indagar sobre la possibilitat que l'art provoqui trobades i debats entre diversos agents que permetin la

97. Vegeu: M. Garcés; 2016, pàg. 150.

98. Hernández-Hernández, F. «Irrumpir en lo educativo a través de las artes». A: *Hibridacions i Contextos*. Vic: ACVIC, 2017.

construcció d'un coneixement compartit, i situar el fet artístic com a procés d'aprenentatge i recerca.

El fet d'atendre els marcs de relació entre art i educació des de perspectives relacionals (com l'escolta activa o la pedagogia de contacte), participatives, afectives, etc., ens permet explorar la riquesa de posar-se en relació amb els altres; generar espais de cura i confiança, i comprendre el coneixement com a quelcom mòbil i sempre fruit de la mediació i la intermediació social. Prenent el relleu a algunes de les pràctiques o reflexions precedents sobre la funció social de l'art, podem recordar la *plàstica social* de Joseph Beuys, on la generació de vincles entre persones es constituïa com a llenguatge artístic, o la definició de Nicolas Bourriaud de l'art com a estat d'encontre, que fuig de l'objectivació i es mostra com a creador de situacions.[99]

En aquest marc d'exploració, es dignifica el valor de les arts per si mateixes en relació amb altres àmbits d'aprenentatge, i es posa en dubte aquella visió més utilitària de les arts pròpia de la lògica del mercat. Des de la fusió entre sabers, matèries i experiències individuals posades en comú, és des d'on es configura el poder transformador de les arts.

En l'escenari que es dibuixa, molt més potenciador, les directrius del centre de creació passen de ser directament efectives a propiciar espais d'*afectació*, amb una gran força de canvi. Però, ha de ser una voluntat desitjada per totes les parts perquè l'afectació sigui mútua i alteri a totes les persones implicades i les seves condicions de partida. Des d'aquí, també es recol·loquen els seus rols, atès que les pràctiques es desenvolupen des del treball conjunt amb corresponsabilitat d'acció i, fins i tot, d'autoria.

En aquesta zona de retroalimentació es desplaça l'aura de l'art, enmig d'una forma col·lectiva temporal, generant un efecte comunitari de l'art contemporani, que construeix nous sentits socials del fet cultural i artístic.

Moltes propostes d'EART s'han desplegat des d'aquesta perspectiva. A continuació, en presentem algunes:

- Des d'accions territorials, comunitàries i d'acció social:

Res Pública TV (2005), projecte artístic fruit de la col·laboració d'EART, Neokinok TV i l'Assemblea per a la Comunicació Social (ACS). Va consistir en la instal·lació d'un plató de televisió a l'Espai EART que emetia en obert dos dies per setmana. Una experiència situada a l'entorn de Gràcia,

99. Bourriaud, N. *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2006, pàg. 17.



Res Pública TV. Experimentem amb l'ART, 2005.

amb una clara vocació relacional amb el barri. El projecte plantejava la recerca d'un format televisiu diferent de l'oferta existent, aliè als interessos econòmics i institucionals, on van participar de forma activa els mateixos espectadors i diferents actors socials implicats.

L'Hort i l'Art (2011-2012), el projecte reflexionava entorn de la relació històrica que s'ha donat entre cultura i cultiu, per alertar el distanciament que l'una i l'altra manifestació humana han patit en el context de la vida quotidiana dels habitants de les grans ciutats. Aquí se sumava la preocupació pel medi, i s'oferia la possibilitat de reflexionar-hi a través d'agents i propostes artístiques diverses que treballaven amb l'horticultura, el paisatgisme contemporani i el coneixement envers els horts urbans. Aquest projecte també es va dur a terme amb entitats i col·lectius de Gràcia. Es volia conrear un espai de producció i pensament orientat a la reflexió sobre el paisatge, l'art i la naturalesa.

Dialògiques. Accions i diàlegs d'art (2015), col·laboració entre EART i l'Escola Jeroni de Moragas de Les Corts. El projecte partia d'una doble finalitat. D'una banda, la de treballar educativament amb l'art com una font d'estímul intel·lectual i d'ampliació de vivències per a persones amb discapacitat, i, de l'altra, el foment de les relacions entre persones amb discapacitat i sense mitjançant dinàmiques que promoguessin la tolerància i l'em-



Dialògiques. Accions i diàlegs d'art. Escola Jeroni de Moragas i Experimentem amb l'ART, 2015.

patia, i fer un èmfasi especial en les capacitats compartides i no en allò que ens diferencia.[100]

- Des del repensar la pràctica educativa institucional:

Desviant l'atenció. Jornada d'Imprevistos Itinerants (2015), recorregut plantejat com un encadenat d'accions per dialogar entorn d'opinions, experiències i reflexions sorgides durant el procés de recerca d'EART amb l'Escola Dovella i la Fundació Antoni Tàpies. La intenció era fer emergir un debat crític i fèrtil entre totes les persones participants al voltant dels processos d'obertura institucionals.[101]

Partida oberta (2017), projecte de pedagogia cultural col·lectiva vinculat amb l'exposició temporal *Fi de Partida: Duchamp, els Escacs i les Avantguardes,* que va tenir lloc a la Fundació Joan Miró. El propòsit va ser generar un espai de relació i coneixement per acabar produint un retorn

100. Per a més informació consulteu: <http://www.experimentem.org/00novetats/dialogiques.html> i <https://escolamoragas.blogspot.com.es/2016/11/exposicio-dialogiques-accions-i-dalegs.html?showComment=1479128198459#c8383209763267398891>.

101. Per ampliar informació consulteu: <http://www.experimentem.org/00novetats/obertures Controlades.html> i <http://performingthemuseum.net/site/spip.php?article20>.



Partida oberta, projecte impulsat pel Departament Educatiu de la Fundació Joan Miró, Escacs Comtal i Experimentem amb l'ART. Fotografia de Marta Gastón, 2017.

públic, en el qual va mostrar-se el treball fet per l'equip, i es va donar visibilitat a les lectures i els discursos que havia desencadenat l'exposició. Partida oberta es va dur a terme gràcies al procés de recerca d'un equip integrat per persones de diferents àmbits: quatre membres del Club d'Escacs Comtal, un mediador cultural d'EART, una mediadora del Departament Educatiu de la Fundació Joan Miró i una realitzadora audiovisual. El projecte es construïa com un camp experimental d'aprenentatge, de naturalesa oberta.[102]

D'enamorar-se així, d'equivocar-se així, d'exposar-se així (2017-2018), cicle expositiu a L'Aparador del Museu Abelló de Mollet del Vallès. Parteix de la idea de posar al centre l'educació. És a dir, preguntar com podem considerar i abordar l'educació en un programa comissarial i no com una pràctica subordinada, sinó com a eix vertebrador d'aquest. Així doncs, s'entén L'Aparador com un espai amb velocitats i moviments, que s'expandeix i s'arronsa segons les necessitats del moment; que s'actualitza amb el ritme dels diferents processos que s'hi engeguin; que es connecta i es desconnecta de les diverses propostes expositives, i que dialoga amb altres indrets de

102. Per a més informació sobre Partida oberta, consulteu: <http://www.experimentem.org/00novetats/partidaOberta2.html> i <https://www.fmirobcn.org/ca/fundacio/complicitats/projectes/7/partida-oberta>.



Projecte Traspàs de Jordi Ferreiro Dins del cicle comissarial D'enamorar-se així, d'equivocar-se així, d'exposar-se així d'EART, acció desenvolupada al Centre Cultural Andalús de Mollet del Vallès. Fotografia d'Eva Carasol.

la ciutat i del museu, amb els que hi passen, amb els que hi intervenen i amb els que hi actuen des de la distància.[103]

- Des de l'experiència artística compartida:

Entreveure i *Obert per obres*, iniciatives que proposen activitats educatives acompanyades per artistes o educadors en art, que els posa en relació amb l'alumnat dels centres educatius per tal de generar situacions educatives que prestin atenció al procés creatiu com a part existent i integrada en la pràctica artística i que possibilitin conèixer els espais de treball dins de la residència.

Art en obert, proposta intergeneracional adreçada a persones interessades en la fusió entre art i educació. Totes les persones, a partir d'un any d'edat, són agents actius i poden decidir en quin moment s'incorporen o marxen, ja que l'activitat es planteja oberta i flexible als ritmes o necessitats de cada persona, en un marc d'experiència compartida.

El treball amb famílies té dues línies principals: d'una banda, el *Taller d'art per a famílies*, que es fa durant tot l'any a l'espai EART. De l'altra, algunes propostes i experiències educatives que es desenvolupen tant a museus d'art (com el Museu d'Art Contemporani de Barcelona –MACBA– o la Fundació Joan Miró) com a municipis (com Ripollet o Rubí). Totes conviden a una experiència artística col·lectiva i relacional, que inclou la sorpresa i l'imprevist, on es treballa amb respecte segons els ritmes i les necessitats dels participants, i on l'acollida i l'acompanyament són factors decisius.

Aquests tipus de pràctiques ens obliguen a repensar les figures de l'educador, l'artista o el treballador cultural. Ja no se'ls concebrà com a font de coneixement, ni com a experts autoritzats amb voluntat de formar el públic del futur, sinó que, vinculats els uns amb els altres, hauran de possibilitar que passin coses, així com qüestionar les pràctiques artístiques i els contextos institucionals[104] i ressituar el paper dels participants que han de col·locar-se de manera activa en l'experiència, per reconfigurar el sentit de la participació.

---

103. Web del projecte: <https://dexposarseaixi.hotglue.me/>.

104. Prenc la idea de Fernando Hernández-Hernández (vegeu: *Hibridar i transformar l'educació a través de les arts*, 2017); considera les arts a l'educació com a possibilitadores d'esdeveniments en els quals l'educador, com ens recorda Fernand Deligny, actua com un creador de circumstàncies. Text elaborat a partir de la conferència del mateix títol, impartida al XXVI Fòrum Local d'Educació. Diputació de Barcelona.



Entre-veure. Animándonos, amb Julia Salgueiro, Experimentem amb l'ART, 2016.

... des d'on expandir-se

En diferents moments de l'article hem anat situant com, a partir de les accions educatives, es despleguen elements d'intercanvi de coneixement i s'obren processos participatius que s'estenen més enllà dels espais institucionals que sovint acoten l'art i l'educació.

S'ha mostrat una manera transversal de procedir amb les arts, des d'experiències i maneres de fer que fusionen i infecten disciplines i sabers i que, alhora, recol·loquen els rols, els reconeixements i les responsabilitats de les persones vinculades.

En aquest sentit, EART es configura com un espai híbrid entre el dins i el fora, un lloc propi on exercitar una pràctica reflexiva, així com repensar l'aprenentatge com una experiència, un esdeveniment, un procés i un canvi constant.[105]

Des del seu inici, malgrat situar-se entre diverses maneres d'entendre i viure les pràctiques educatives de l'art, EART ha desenvolupat un treball

105. Al Kalidoscopi 2015, 7a edició, es va debatre col·lectivament entorn dels espais híbrids: oportunitats i relacions entre el dins i el fora dels entorns educatius formals. Per a més informació consulteu el text de Judit Vidiella, moderadora del fòrum, en què es recullen les reflexions col·lectives sorgides. Disponible a: <http://www.experimentem.org/00novetats/kalidoscopitextos.html>.

que desenfoca els límits entre les arts, l'educació, les institucions i la relació d'aquestes amb la ciutadania. Moltes de les seves propostes exploren i posen en relació diferents àmbits (entre d'altres, patrimoni cultural, art, acció social, educació no formal, educació reglada, salut pública o ciutadania). Molt conscientment, s'han alterat les coordenades d'acció per cercar un indret des d'on treballar de manera més lliure i construir col·lectivament nous sentits sobre el comú.

Intermedis des d'on interrogar-se

> «(intermedia) Cuando el arte es tan solo una de las múltiples funciones posibles que una situación puede adoptar, éste pierde su estatus de privilegio para convertirse, por así decirlo, en un minúsculo atributo. [...] No estamos acostumbrados a pensar de este modo, simultáneamente, o sin jerarquizar. [...] Contexto en lugar de categoría. Flujo en lugar de obra de arte.»
>
> *Allan Kaprow*[106]

Treballar des d'una pràctica i una experiència artística sorgida d'àmbits híbrids, transdisciplinaris, mestissos, des d'una zona intermèdia, té moltes possibilitats, pot arribar a ser molt reproductiu, fèrtil, regenerador. A la vegada, estar entre dins i fora d'entorns educatius institucionals (formals i no formals), justament com a espais per definir, permet repensar l'aprenentatge com una experiència, un esdeveniment, un procés i un canvi constant. En aquests contextos, equivocar-se és possible i, sovint, afavoreix que es revisin amb cura les pràctiques a l'hora d'entomar nous reptes.

Quan intentem vincular els territoris de l'art, l'educació i la ciutadania ens exposem a transitar a la intempèrie, moltes vegades sense una xarxa que doni cobertura a iniciatives orientades a reforçar la construcció d'un coneixement col·lectiu des de les arts com a bé comú. En aquest *no lloc*,[107] entre l'art i l'educació, entre l'acció a l'espai de creació del barri de Gràcia i el treball desenvolupat en altres contextos, des d'una posició plena de matisos i en moviment constant, sovint es manifesten problemàtiques i tensions que demanen ser ateses i que, curiosament, ens impulsen a avançar. A continuació, volem compartir-ne algunes.

---

106. Kaprow, A. *La educación del des-artista, parte I*. Madrid: Árdora Ediciones, 1993, pàg. 30.

107. Amb la ressonància dels *no lloc* de Marc Augé al seu llibre *Los no lugares, espacios de anonimato*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2009.



Casal d'estiu: Endinsa't al món de l'art; casal per a grans: Ciutat de vacances, Experimentem amb l'ART, 2017.

La primera observació situa el *no lloc* que ocupen les pràctiques de l'educació no formal en relació amb les estructures organitzatives de l'Administració pública. Normalment, mantenen un contacte més directe amb els departaments de cultura que amb els d'educació (o altres de competència o atenció a la ciutadania), amb una certa descoordinació i ambigüitat pel que fa a quin ha de ser el paper de les pedagogies que emanen als marges de l'educació reglada i quines haurien de ser les estratègies conjuntes a desenvolupar. S'evidencia un cert problema d'identificació, en no saber ben bé com situar aquestes maneres de fer amb una complexa i nova especificitat, i que demanen canvis estructurals i d'actuació en les polítiques culturals.

Tot això succeeix en un moment on el coneixement està a l'abast de tothom, amb la dificultat sobrevinguda de saber què fem amb ell; en plena onada d'innovació educativa, que situa en el debat públic les bones intencionalitats d'aquest corrent, amb la preocupació per l'agenda encoberta que pot haver-hi darrere de les seves iniciatives (com l'elitització, la privatització i la despolitització);[108] en una conjuntura política que reclama més que

108. Per ampliar aquesta reflexió, consulteu el text de Montse Romaní: *La «innovació» educativa a debat, emmirallaments i camuflatges en l'actual paradigma educatiu* (2016). Síntesi elabo-

mai la relació de les institucions públiques (educatives o culturals) amb el sistema educatiu i, per extensió, la participació activa de la ciutadania. Un context que sembla propici per a l'estabilitat i el creixement d'iniciatives que, com EART, transiten explorant aquests camps de pràctica.

Malgrat tot, la situació actual ens demana molta dosi de realitat i prudència, atès que la precarietat del sector continua agreujant-se. A diferència d'altres camps, el cultural freqüentment suporta la barreja del treball amb la motivació personal per la mateixa feina en un context postfordista.[109] Predomina la inestabilitat, la manca de reconeixement, les males pràctiques laborals (contractes temporals, prestacions autònomes i externalització de serveis), les reduïdes garanties socials per poder sobreviure, així com les desigualtats i permissibilitats professionals en la mateixa àrea de treball entorn de les arts (entre artistes, comissaris, educadors, conservadors, docents, etc.). Com apunta Remedios Zafra, «La passió per a aquesta feina ens acaba esclavitzant sota unes condicions insostenibles [...]. El sistema cultural es val de moltes persones entusiasmades, competint entre elles i desarticulades políticament».[110]

La segona observació per compartir es focalitza en la necessitat de canviar els paràmetres de relació, suport i encàrrec de les administracions i institucions públiques, que ens porten a dinàmiques emmarcades en programacions acotades temporalment que acceleren les pràctiques, i no permeten crear vincles ni propostes a llarg termini que afavoririen la seva qualitat i autonomia. Tenint en compte aquest darrer punt, seria convenient repensar els processos de seguiment (d'encàrrecs o subvencions), i reforçar les formes d'avaluar, sovint plantejades des de lògiques quantitatives, d'èxit o de justificació d'activitat i amb perspectives econòmiques i de viabilitat en comptes d'apostar per models més propers i sostenibles.

La tercera se centra en les múltiples expectatives que es projecten en l'experiència del treball col·lectiu. Allò que esperen l'artista, l'educador, les famílies, els responsables de museus, els gestors, els infants, el docent, els veïns, etc. Les experiències i els sabers entorn d'allò artístic i educatiu que es posen en joc en les diverses propostes, i la impossibilitat de sincronitzar-les des de

---

rada del fòrum Kalidoscopi 2016. 8a edició. Disponible a: <http://www.experimentem.org/00novetats/Kalidoscopi201682.html>.

109. Podeu contextualitzar i ampliar aquesta referència en el llibre *No es lo más natural. Escritos y trabajos de Octavi Comeron (1965-2013)*. D. A. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Edición de Tere Badia, Jorge Luis Marzo i Joana Masó, 2014.

110. Burdeus, J. Fragments de l'entrevista a Remedios Zafra (30.11.2017), a *Núvol* en relació amb el seu nou llibre *El entusiasmo, precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Disponible a: <https://www.nuvol.com/noticies/lentusiasme-no-ens-fara-lliures/>.

paràmetres regulars. D'entrada, en la nostra pràctica aquesta situació demana una gran flexibilitat i capacitat d'adaptació per poder respondre a la diversitat de conceptes que es posen en comú, entenent que no hi ha un art sinó moltes pràctiques artístiques i maneres de relacionar-s'hi, amb formats i finalitats múltiples i, fins i tot, contradictòries.

Moltes de les tensions que afloren en aquestes situacions de contacte fan referència a les distàncies que hi ha dins la mateixa recerca artística, des d'on se situa EART, que demana a l'art més transparència, per acompanyar el procés creatiu i cercar mecanismes d'articulació amb la ciutadania. En contraposició, la recerca creativa, de caràcter més essencialista, està centrada en el treball més individualista del creador i connectada més directament amb les lògiques del mercat i el sistema de l'art. Com hem vist al llarg del present article, EART ha treballat des dels seus orígens per desmitificar l'àuria creativa, que semblava ser innata i exclusiva, per investigar sobre la funció social de les arts a través d'experiències educatives. En aquest sentit, el procés creatiu ja no és una condició secreta o viscuda únicament des de la fascinació, sinó que s'entén com una xarxa d'idees exposada a ser qüestionada o ampliada.

El quart àmbit d'exploració qüestiona més directament la pràctica directa dels equips i les propostes pedagògiques desenvolupades per EART des de les arts. D'una banda, necessita l'acceptació que l'entitat ha cohabitat, i conviu encara amb diversos enfocaments d'ensenyament i aprenentatge artístic, però sempre entenent l'art i l'educació com a modes de pensament des d'on qüestionar la realitat i transformar creativament el nostre entorn. De l'altra, revela les diferents concepcions i apreciacions que hi ha entorn de l'educació artística, que freqüentment s'entrellacen amb moltes iniciatives culturals. Treballar dins i des d'aquestes ambigüitats i contradiccions ens permet entendre la pròpia pràctica, i la que es construeix juntament amb altres agents.[111]

Per acabar, assenyalarem algunes problemàtiques que s'originen en contextos institucionals, en relació amb la situació de l'acció pedagògica en museus o centres d'art. En aquest sentit, voldríem subratllar que les estructures de moltes institucions són extremadament complexes i poc flexibles, i sovint desequilibrades pel que fa al tema pressupostari. Encara queda molt camí per aconseguir concretar o augmentar la dotació econòmica dels departaments que tenen com a missió el treball amb la ciutadania. Contrària-

111. Referència d'una lectura molt inspiradora per repensar entorn de problemàtiques des de la pràctica en museus i espais d'art: D. A. *Contradecirse a una misma. Museos y mediación educativa crítica*. Editors de la publicació en espanyol: Alejandro Cevallos i Anahi Macaroff. Coedició: Javier Rodrigo. León: Ediciones Leonesas, 2017.

ment, cada cop més se'ls esperona que siguin innovadors, autosostenibles, i efectius a l'hora d'aconseguir més participació ciutadana. Les tensions dels equips educatius es multipliquen entre els indicadors d'audiències, les comptabilitats i les ganes de redefinir el museu. En aquest intent de redefinir el museu, i, concretament, les seves accions educatives, els equips de treball d'EART es troben sovint al bell mig de zones on hi ha tensió, en una posició delicada on, d'una banda, s'han d'esforçar per assolir fites (com per exemple, elevar els índexs d'audiència o generar propostes innovadores) i, de l'altra, han de contribuir a la redefinició i valorització del projecte educatiu del centre. És llavors quan es destaquen aspectes que cal resoldre, com la mediació interna entre professionals i àmbits de la mateixa institució; establir una negociació per defensar accions pedagògiques que pretenen situar un aprenentatge significatiu en el museu, des de posicions on repensar collectivament la institució i la seva col·lecció; atendre aspectes com l'acollida, l'escolta, l'acompanyament, etc.; prioritzar estructures de treball entre diferents professionals i sabers que permeten repensar la pràctica de l'educador respecte a la institució; afavorir espais des d'on aprendre amb els altres, i evidenciar la necessitat de vincular les arts o el patrimoni amb la seva responsabilitat pública.

Dreceres alternatives per desplaçar centralitats

> «Sobre el arte como una forma de generar otras narraciones, otras subjetividades, otros espacios para lo simbólico, lo disruptivo, lo inesperado, lo emocionante, lo emergente. Otras formas de acercarse y agitar la realidad, para transformarla, para afectarla, para modificarla (al menos) momentáneamente.
>
> *Ricardo Amasté*[112]

En un context on la cultura viu vinculada a la indústria i força allunyada de l'educació, queda molt per fer i construir si entenem el coneixement com a bé comú i volem apoderar una ciutadania crítica. Alhora, tenim la responsabilitat de vetllar per una educació artística per a tothom, que miri més enllà d'una ensenyança de les arts estrictament professionalitzadora. Així el coneixement artístic no serà només una pràctica, sinó quelcom utilitzable en les pràctiques socials per afectar algun resultat.

112. Amasté, R. *Desde dónde hablamos cuando hablamos de(sde el) arte*. 2012. Versió digital: <https://www.colaborabora.org/2012/08/01/desde-el-arte/> [Consulta: 21 gener 2018].

Volem situar-nos entorn d'un art que vol ser públic per pensar la vida pública; que vol pensar un espai públic com a lloc per a l'acció cultural, social i política; com un espai per a la ciutadania, davant de l'afirmació simbòlica de qualsevol poder.

Si defensem la cultura com a dret col·lectiu, cal posar-la al bell mig del compromís amb la vida social de les col·lectivitats. En aquest sentit, «el retorn social s'articula amb la producció mateixa d'implicacions i de relacions entre artistes, ciutadans, entitats, Administració i territori, les quals s'activarien gràcies als processos de treball impulsats des d'aquests projectes. Uns processos de treball que apleguen persones i institucions amb rols i posicionaments molt diferents i amb objectius i interessos que poden ser, fins i tot, contradictoris».[113]

En el marc d'un context socioeconòmic advers, cal apostar per unes accions que potser no reporten beneficis o guanys econòmics directes, però que responen al convenciment que la cultura i l'educació han d'estar lliures de mercantilització i privatització. Només així assolirem el desenvolupament de models de gestió a llarg termini, col·laboratius, inclusius, participatius i sostenibles.

Imaginar un marc d'acció en un futur immediat obliga a seguir treballant en allò que EART ha lluitat durant aquests 25 anys, desenvolupant un treball amb una forta voluntat de servei públic. Un feinejar mogut i promogut des de l'energia i la convicció d'entendre el coneixement com un bé comú, i sempre lluitant en pro d'una cultura d'aprenentatge *versus* una cultura líquida que promou el despreniment, la discontinuïtat i l'oblit.[114]

Per continuar la tasca d'iniciatives com aquesta, creiem indispensable la persistència dels ajuts o altres formes de treball amb les administracions públiques que puguin garantir unes polítiques culturals que afavoreixin els projectes de recerca, exploració i interrogació constant de les realitats socials, com a via de desenvolupament i garantia d'innovació.

Cal seguir treballant perquè les pràctiques artístiques i educatives tinguin un paper clau en la vida de les persones, i no perdre de vista el benestar, els drets i el creixement cultural de la ciutadania. Així mateix, cal tenir en compte la diversitat de persones que la conformem i considerar la necessitat d'experimentar des d'altres formats i àmbits per a la construcció de coneixement col·lectiu. A més a més, convé seguir contribuint des de l'àmbit associatiu,

---

113. Añó, C. «Laboratoris d'alquímia local: els projectes educatius i la funció social de l'art». A: *Art contemporani i acció local*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2017, pàg. 53.

114. Bauman, Z. *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Editorial Paidós, 2013.



Art en obert. Als patis de l'Olimp, amb Carmina Pérez Soriano. Experimentem amb l'ART, 2018.

com a patrimoni viu i possibilitador de xarxa social, a la construcció d'una nova política o interaccionar amb les polítiques imperants.

Actualment, comença a ser molt necessari que la vida entri a les institucions i als espais de treball. I a la política també. A *Revoltes,* Itziar González manifesta: «L'accés a la cultura és el més alliberador. Que cada persona rebi una educació, una sèrie d'eines per desenvolupar l'autoestima, unes mínimes habilitats de supervivència. A partir d'aquí, que cadascú sigui capaç de defensar-se en la seva vida quotidiana i que la col·lectivitat sigui solidària i protegeixi els més febles. Ens anirem cobrint els uns als altres, però el dret a la cultura és bàsic [...]. Cal invertir en la vida. El polític del futur no lluitarà només per les ideologies sinó per la vida».[115] Capgirar les lògiques neoliberals per posar la vida al centre de l'organització social (en comptes del benefici), és un enunciat de l'economia feminista amb un gran potencial transformador.[116] Al mateix temps, s'ha de deixar que aquesta afecti maneres de fer, i que desplaci lògiques preestablertes.

Cal propiciar una incidència en el debat polític cultural per ajudar a aconseguir els recursos públics i privats necessaris per a les entitats i les per-

115. González, I.; Otero, I. *Revoltes*. Barcelona: Edicions DAU, 2014, pàg. 222.

116. Alabao, N. «Madres y abuelas: heroínas silenciosas de los cuidados». *CTXT Revista Contexto*. Núm. 150, 2018. <http://ctxt.es/es/20180103/Politica/17061/mujeres-cuidados-hogar-capitalismo-feminismo-Nuria-Alabao> [Consulta: 29 gener 2018].

sones, així com responsabilitzar-se que aquests reverteixin la ciutadania en la generació de bé comú. Es tracta d'una fita que s'ha d'aconseguir conjuntament, amb energies i voluntats compartides entre les administracions públiques, el sector empresarial i els altres agents socials.

En aquest sentit, i tal com s'ha intentat mostrar al llarg de l'article, les arts, situades en contextos de relació i treball transversal, irradien unes potencialitats múltiples que permeten descobrir noves possibilitats de vida, produir altres significats, i prendre posició des dels àmbits personals o collectius.

Les pràctiques de l'art i les educatives, en contacte, possibiliten altres formes de sentit comú, situen problemàtiques i tensions que sovint són homologades sota paràmetres d'ordenació social totalitaristes. En aquest sentit, resulten interessants les reflexions de Chantal Mouffe: «els territoris de l'art i l'educació són també un lloc on els conflictes poden fer-se evidents, enfocant els processos socials i culturals que entrellacen les accions quotidianes. La conjunció entre art i educació possibilita la formulació de preguntes, el desvetllament de les diverses relacions de poder que constitueixen allò social. Perquè no es pot entendre la relació entre art i política com dues esferes constituïdes per separat».[117]

Des d'aquesta perspectiva, centres de creació com EART poden presentar-se com una oportunitat per treballar les diferències i els espais de dissens, i contribuir a fer possible una pràctica cultural i social molt més oxigenada, que vetlli «per la regeneració tant de la mateixa pràctica artística com de la democràcia». [118]

Ens toca, aleshores, recuperar un marc de treball polític que permeti intensificar i diversificar l'educació. Una educació que posi en joc pedagogies que, des d'una institucionalitat en xarxa i des d'una praxi de la llibertat, trobin sentit a posar-se en relació amb els altres.[119] Cal donar suport a les pedagogies col·lectives com a laboratoris de producció cultural i ciutadania i generadores de relacions complexes entre institucions o metodologies de treball diverses.

---

117. Mouffe, Ch. (2001). *Prácticas artística y democracia agonística*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona / Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2007.

118. Fontdevila, O. (2017) «Cap a una política basada en les arts, una proposta de canvi de paradigma». A: *Art contemporani i acció local*. Barcelona: Diputació de Barcelona, pàg. 161, enllaçant amb la referència de Rancière, J. *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2005.

119. Martínez, P. (2017). «Atravesados por la experiencia. Pedagogía, institución, imágenes y cuerpos». A: D. A. *No sabíamos lo que hacíamos*. Madrid: CD2M, 2017.

Per aconseguir-ho, hem de prioritzar experiències d'aprenentatge compartides, que no s'aferren a l'individualisme, sinó que prenen rellevància en la seva dimensió col·lectiva.[120] Estar present en aquests espais fa possible que ens seguim interrogant. En ells, l'experiència des de l'art desvela el potencial d'allò quotidià i la posada en comú és un mitjà de coneixement. Una perspectiva de contacte que ens torna a mostrar com els subjectes estan constituïts per les seves relacions recíproques[121] i són, en definitiva, un entrellaçament d'enteniments i pràctiques que necessiten palpar-se i descobrir-se constantment des de perifèries desbordades.

Aquest article és resultat del treball i el vincle de totes les persones i institucions que han activat i han donat suport a EART en aquests 25 anys de vida.

La seva conceptualització ha estat acompanyada per Fernando Hernández-Hernández, que n'ha fet una revisió externa, i amb la reflexió paral·lela d'Isaac Sanjuan, amb els quals hem mantingut converses i trobades que han possibilitat un espai des d'on aprendre a pensar junts.

I, sobretot, ha estat possible gràcies als companys i companyes d'EART, així com als col·laboradors i col·laboradores actius, amb qui seguim aprenent i compartint conjuntament les contradiccions de la pràctica amb il·lusió, energia i coratge.

Esperem que aquesta experiència particular ajudi a ampliar el reconeixement de les pràctiques pedagògiques des de les arts, i desviar l'atenció cap a noves situacions d'aprenentatge que subordinin centralitats i, alhora, ens permetin repensar constantment amb implicació i compromís.

120. Juarez, D. *La formació de la cultura artística en l'àmbit local: El Taller de Pubilla Kasas (TPK) de l'Hospitalet de Llobregat (1977-2002)*. Tesi doctoral no publicada. Programa de doctorat: Ensenyament i Aprenentatge de les Arts Visuals. Universitat de Barcelona, 2005, pàg. 43.

121. Clifford, J. (1997). «Los museos como zonas de contacto». A: *Itinerarios transculturales*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1999, pàg. 238.

Teatres i escoles / Escoles i teatres

Margarida Troguet i Taull
Membre fundadora i professora de l'Aula Municipal de Teatre de Lleida (1981-1999). Directora del Teatre Municipal de l'Escorxador de Lleida (1998-2015). Comissària escènica independent.

Paraules clau: sistema públic, serveis educatius, educació artística, ensenyaments artístics.

De cultura i educació tothom en parla

Cultura i educació, teatre i escola, arts escèniques i formació... aquests duets de conceptes i diàlegs apareixen de manera regular en la vida de la gestió, la creació, la difusió, la recerca, el pensament... de tots els sistemes de les arts en viu del nostre país.

En parlem i en parlem perquè sempre estem buscant fórmules combinatòries que estableixin mecanismes que permetin fer realitat aquests binomis.

En la darrera Fira de Teatre Infantil i Juvenil, La Mostra d'Igualada (abril de 2018), les jornades professionals van arrencar amb la xerrada «Eines per apropar teatre i escola».[122] Tots els ponents participants van destacar la necessitat d'implementar nous models que desenvolupessin noves relacions i que impliquessin no només el professorat de les escoles i els artistes, sinó a tota la comunitat educativa, cultural i artística.

La Judy Seall, per exemple, va explicar com el teatre s'ha incorporat a la seva escola (la Dolphin School[123] de Hurst) com un pilar bàsic en el currículum educatiu i com aquest alumnat ha millorat el seu rendiment i resultats de forma exponencial.

La Mostra d'Igualada és un exemple de la necessitat de trobar espais per debatre sobre els elements, les metodologies i les pràctiques que conformen les relacions entre el teatre i l'escola. Una fira d'arts escèniques que aporta coneixements i casos reeixits de bones pràctiques en el dia a dia del teatre i l'escola.

En aquest mateix sentit, en el darrer informe *Estat de la cultura i de les arts 2017,* del CoNCA,[124] es destaca, també, la preocupació pel fet que l'edu-

122. La Mostra d'Igualda, Fira de Teatre Infantil i Juvenil. «Eines per apropar el teatre i escola». 2018. <http://lamostraigualada.cat/professionals/activitats-pro/xerrada-professional/#>.

123. Dolphin School. *The Arts*. 2018. Disponible a: <http://www.dolphinschool.com/The-Arts>.

124. Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (CoNCA). Educació i Cultura. *Estat de la cultura*

cació artística tingui cada cop menys rellevància en els currículums escolars, i es considera un error el distanciament entre la cultura i l'educació. És per això que en l'àmbit de les recomanacions se subratlli, entre d'altres, les necessitats següents:

- Reclamar una ordenació dels ensenyaments artístics de caràcter professional.
- Crear un mapa d'ensenyaments no formals ni reglats que estructuri tota l'activitat que es fa arreu del país.
- Proposar que els equipaments culturals fomentin l'àmbit educatiu.

Ja en el mateix informe del CoNCA de l'any 2016[125] es destacava com a repte la necessitat de promoure la creació i la coordinació d'un sistema d'educació artística per dissenyar una estratègia de país en el sector de la formació artística i la recerca, i afavorir i garantir la governança compartida entre cultura, ensenyament i universitat, tot impulsant la coordinació entre els àmbits formatius formals, no formals i també els informals.

Tanmateix, en el document *Aproximació a l'ecosistema dels ensenyaments artístics de caràcter professional a Catalunya,*[126] un estudi que presenta una cartografia entorn de la diversitat i complexitat del sistema i la realitat a Catalunya i que busca les interaccions entre el món acadèmic i el món professional, per tant, entenen les pràctiques artístiques com a frontissa entre teatres públics i universitats. Per exemple, es destaca la importància de la creació d'un observatori dels ensenyaments artístics que revisi el catàleg de formacions i tipologies, i que dissenyi projectes d'innovació amb les metodologies d'aprenentatge. En les propostes d'acció d'aquest estudi se suggereix generar espais de confluència entre els artistes i els futurs professionals. Aquest seria un possible vincle de col·laboració entre l'oferta formativa, la comunitat artística, els teatres públics i la ciutadania.

El marc estratègic Europa 2020 també considera les universitats un dels pilars d'una economia que es vol centrar en el coneixement i la innovació.

---

i de les arts 05_2017: La cultura, eix de les polítiques públiques. 2018, pàg. 14-15. Disponible a: <http://conca.gencat.cat/web/.content/arxius/publicacions/informe_anual_2017/InfAnualCoNCA_2017_CAT_web.pdf>.

125. Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (CoNCA). *Estat de la cultura i de les arts 04_2016: Nexes i divergències en la política cultural*. 2016. Disponible a: <http://conca.gencat.cat/web/.content/Enllac/INFORME-ANUAL-2016-CAT.pdf>.

126. Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (CoNCA). *Aproximació a l'ecosistema dels ensenyaments artístics de caràcter professional a Catalunya*. 2016. Disponible a: <http://conca.gencat.cat/web/.content/arxius/publicacions/informe_ensenyaments_artistics/Informe-CoNCA-IC102016-2.pdf>.

És, doncs, un bon moment per interpel·lar les administracions a enfortir el sistema dels ensenyaments artístics en tots els àmbits formatius, i afavorir la recerca associada específicament als ensenyaments artístics.

Trobarem molts exemples que, de manera permanent, posen fil a l'agulla per trobar escletxes que permetin establir mecàniques en l'àmbit de les polítiques culturals i educatives, però encara no hem trobat un plantejament que permeti una nova mirada ben consensuada i creativa.

L'any 2015, Gemma Carbó guanyà (*ex aequo*) el Premi Ramon Roca Boncompte de la Fira Tàrrega amb *Pensar l'educació des de la cultura*,[127] un treball que estudia l'anàlisi jurídica de les polítiques culturals i d'educació a Catalunya en les vuit primeres legislatures (1980-2010), i on es constata que les polítiques culturals i educatives a Catalunya presenten més punts de divergència que de complementarietat. L'autora fa evident la desconnexió entre la vida cultural i artística i el sistema educatiu, i subratlla la percepció per part dels professionals dels dos àmbits de certa desconfiança que en dificulta la col·laboració.

Així doncs, cap a on anem, com afecten, per exemple, les reformes educatives? En l'article *La privatització dels ensenyaments artístics i altres injustícies*,[128] Gemma Calvet, vicepresidenta de l'Associació de Professionals de la Dansa de Catalunya (APdC), destaca que les darreres reformes ens han abocat a un procés de privatització dels ensenyaments artístics.

L'any 2015 el Departament d'Ensenyament va crear el cicle formatiu de grau superior (CFGS) de tècniques d'actuació teatral, una certificació acadèmica pròpia, que no té validesa a la resta de l'Estat i que en el curs escolar 2018-2019 s'impartirà a set centres de tot Catalunya. Per què només hi ha un centre públic impartint aquest cicle? Com és que aquesta oferta formativa ha despertat tant interès en els centres privats? Quin paper podrien tenir els teatres públics o municipals del país en aquest context? Quin és l'impacte professional en el sector dels primers graduats?

La Comissió d'Educació de l'Associació de Professionals de la Dansa de Catalunya (APdC) va elaborar, l'any 2016, un document que recull les propostes de millores en l'àmbit de la docència de la dansa,[129] un informe que

127. Carbó, G. *Pensar l'educació des de la cultura*. Premi Ramon Roca Boncompte, 2015. Disponible a: <https://www.firatarrega.cat/media/upload/pdf/pensar-leducacio-des-de-la-cultura_editora_14_96_1.pdf>.

128. Calvet, G. *La privatització dels ensenyaments artístics i altres injustícies*. 2018. Disponible a: <https://dansacat.org/actualitat/7/24/>.

129. Associació de Professionals de la Dansa de Catalunya. *Propostes de millores en l'àmbit de la docència de la dansa*. 2016. Disponible a: <http://dansacat.org/arxius/biblioteca/Propostes_de_millores_docencia_de_la_dansa_APdC.pdf>.

situa la problemàtica de les titulacions i formacions del sistema educatiu en l'àmbit de la dansa i proposa solucions i millores per tal que es puguin preveure en una futura llei d'educació.

Les associacions sectorials artístiques del país han impulsat, en col·laboració amb el Departament de Cultura i el Consell Nacional de la Cultura i de les Arts, eines per tal de donar visibilitat a les realitats professionals de cada disciplina, així per exemple, l'any 2009 es redacta el Pla integral de la dansa de Catalunya;[130] l'any 2010, el Pla integral del circ,[131] i l'any 2011, el Pla integral de les arts escèniques i musicals per a tots els públics.[132] Els tres plans recullen la formació com un dels punts forts del pla integral, però, passats els anys els resultats encara no són favorables. Totes les associacions articulen en les seves entitats comissions i taules de treball per fer seguiment de les novetats en l'àmbit de la formació artística formal i informal, desenvolupen conjuntament jornades de formació per als seus socis i s'adrecen a tots els professionals del país.

Aquestes estructures que articulen els sectors artístics a Catalunya –les associacions de professionals– vetllen també pel desenvolupament de les anomenades *campanyes escolars*. Aquestes campanyes són un fenomen amb més de vint anys de permanència en tots els municipis de Catalunya.

La triangulació en moltes ciutats funciona de la manera següent: la Regidoria d'Educació, la Regidoria de Cultura amb el teatre municipal i, en moltes ocasions, les empreses especialitzades en el desenvolupament, disseny i seguiment de les campanyes escolars, dissenyen una oferta de teatre, música i dansa per als cicles educatius d'infantil, primària i secundària de les escoles i instituts públics i privats de la ciutat. Aquestes campanyes han vist minvar els seus recursos i han patit molts processos de privatització a través de concursos públics i, segurament, s'està arribant al límit, d'una banda, de la precarització del sector i, de l'altra, de la reducció de funcions per al públic escolar, i s'afegeix, a més a més, el creixement del nombre d'alumnes per a cada funció. L'Associació Professional de Teatre per a Tots els Públics (TTP) fa mans i mànigues per vetllar pel bon funcionament d'aquestes campanyes i intenta establir codis i requeriments perquè l'experiència d'anar al teatre en horari escolar sigui tan positiva com sigui possible.

---

130. Pla integral de la dansa de Catalunya, 2009. Disponible a: <http://cultura.gencat.cat/web/.content/dgcc/Ambits/Arts_esceniques/Pla_integral_dansa.pdf>.

131. Pla integral del circ, 2010. Disponible a: <http://conca.gencat.cat/web/.content/arxius/publicacions/pla_integral_circ/Pla_integral_del_circ.pdf>.

132. Pla integral de les arts escèniques i musicals per a tots els públics, 2011. Disponible a: <http://cultura.gencat.cat/web/.content/icic/documents/arxiu_icic/pla_integral.pdf.pdf>.

Per a molts infants, aquesta serà la primera i darrera relació amb les arts en viu, amb el teatre, la dansa, el circ... Hem de treballar, doncs, per fer unes campanyes públiques i inclusives, que generin una relació orgànica entre els creadors, l'alumnat, els docents i els professionals del teatre municipal, per aconseguir que una campanya escolar esdevingui una pràctica artística transformadora.

I quin és el paper dels teatres públics, dels teatres municipals?

L'Informe del CoNCA 2017 suggereix «fomentar l'àmbit educatiu dels equipaments i projectes culturals amb l'objectiu d'aconseguir un major apropament de la ciutadania al fet cultural», doncs bé, no el podem fomentar perquè en molts casos encara no el tenim, és a dir, hem de crear el servei educatiu en els teatres municipals i dotar aquest servei de personal especialitzat.

Els centres d'art s'han avançat i, en general, han previst des dels seus inicis els serveis educatius. Tenim bons models i molts bons professionals que desenvolupen projectes artístics, culturals, socials, educatius, comunitaris, inclusius, assistencials... Però quins teatres municipals disposen de servei educatiu propi? Quin és el perfil professional prou qualificat per dur a terme aquesta tasca? En el seu pla director, els grans equipaments culturals del país, compten, naturalment, amb aquests professionals, però estem parlant només dels equipaments E-5 del Sistema Públic d'Equipaments Escènics i Musicals de Catalunya (SPEEM),[133] dels grans equipaments nacionals.

El Pla d'equipaments culturals de Catalunya (PECCat, 2010-2020) desplega, a través del *Quadern del PECCat,* número 2, l'estudi sobre els equips de gestió dels equipaments culturals d'àmbit local,[134] on es troben els organigrames funcionals per a cada tipologia d'equipament, els perfils professionals, les funcions i les categories. Es recomana, pel que fa als serveis educatius dels teatres, que el perfil professional sigui el de tècnic d'educació.

133. Sistema Públic d'Equipaments Escènics i Musicals de Catalunya, SPEEM. Disponible a: <http://cultura.gencat.cat/ca/departament/estructura_i_adreces/organismes/dgpcc/subdireccio_general_de_promocio_cultural/Equipaments/equipaments_escenicomusicals_i_darts_visuals/sistema_public_dequipaments_escenics_i_musicals/>.

134. «Els equips de gestió dels equipaments culturals d'àmbit local». *Quaderns del PECCat*, núm. 2, 2010. Disponible a: <http://cultura.gencat.cat/web/.content/dgcc/08_Serveis/Publicacions/documents/Equips-de-gestio-dels-equipaments-culturals.pdf>.

El servei educatiu d'un teatre ha de poder comptar amb experts especialitzats en educació i arts escèniques. Ens calen professionals preparats i competents per implementar aquests projectes en els teatres municipals. Ara per ara comptem amb els graduats del Postgrau d'Arts Escèniques i Educació de l'Institut del Teatre amb l'itinerari concret de Teatre i Educació.[135] La tasca que ha de desenvolupar aquesta àrea de servei dels teatres implica els artistes, les escoles, els centres de formació, les universitats, els professionals, els espectadors, les comunitats, les associacions... Per tant, esdevé una peça clau i pal de paller de la missió i els valors dels teatres públics. Hem d'allunyar-nos de la idea de les activitats complementàries i altres activitats que sovint llegim en els programes i projectes dels teatres. No es tracta d'organitzar activitats per dinamitzar la programació, es tracta de dissenyar plans educatius per a tots els teatres municipals.

En el disseny del servei educatiu d'un teatre públic hem de comptar també amb els artistes, han de formar part de l'equip per tal que els continguts, a través de la seva mirada, s'aproximin a pràctiques artístiques concretes amb referència als codis, els llenguatges i les disciplines que singularitzin cada teatre.

És cert que ja hi ha empreses especialitzades que ofereixen aquests serveis, ara encara només se'n troben als grans equipaments, però ben aviat veurem com aquesta oferta privatitzada s'estén i s'ofereix als teatres E-3 de l'SPEEM de tot el país. En general, els equips de gestió dels teatres són molt minsos i no poden ampliar personal propi, per tant, acabaran, també, externalitzant el servei educatiu. Haurem d'estar amatents i fer seguiment d'aquests projectes perquè el que passa massa sovint és que, quan s'externalitza un servei significa, a la llarga, privatització i precarització. Així ho hem vist en tots els equipaments culturals amb referència als serveis d'atenció al públic, per exemple.

Propostes que excel·leixen

Es poden, però, destacar projectes que serveixen per exemplificar la funció dels serveis educatius dels teatres municipals, propostes que ens poden servir per establir diàlegs i avaluar resultats a través de l'impacte que provoquen en les comunitats on es desenvolupen. Em refereixo a propostes com: «Tots Dansen», el Graner, el Festival Sismògraf d'Olot i l'Escola Municipal d'Arts en Viu del Prat de Llobregat.

135. Postgrau en Teatre i Educació. Institut del Teatre. Disponible a: <https://www.institutdelteatre.cat/ca/pl328/estudis/it-estudis-postgrau/id36/itinerari-en-teatre-i-educacio.htm>.

1. «Tots Dansen»[136] és un molt bon exemple de dansa a secundària i arreu del país. És una iniciativa del Mercat de les Flors que s'ha anat ampliant i estenen per tot Catalunya gràcies a la proposta del Pla d'impuls a la dansa de Catalunya i la Xarxa del Consorci Transversal.[137] En aquest projecte, durant el curs escolar 2017-2018 hi han participat vuit teatres municipals i 2.000 alumnes. Un projecte que es desenvolupa amb creadors i coreògrafs, i amb el professorat dels centres de secundària dels instituts participants.

2. Graner, centre de creació del cos i el moviment.[138] El Graner desenvolupa projectes de pràctiques artístiques amb les comunitats del barri de la Marina de Barcelona: d'una banda, amb les escoles, en totes les etapes formatives i vinculant-se amb altres projectes desenvolupats per l'Institut de Cultura de Barcelona (ICUB) (com Creadors en Residència per a secundària), i, d'altra banda, amb les estructures associatives del barri, creant un eix cultural que ha permès dinamitzar, implicar i fer copartícips els veïns i els artistes. Un model que es nodreix de les tècniques de la dinamització comunitària, però ara, dissenyades i conduïdes per artistes amb una clara voluntat d'oferir, des d'un centre de creació, una pràctica artística transformadora per a la ciutadania.

3. Els serveis educatius del Festival Sismògraf d'Olot (2018)[139] són un exemple clar del que pot aportar un festival en aquest àmbit:

- Tirabuixó: 5 minuts de dansa per a escoles, empreses...
- Labranza Kids: taller per a nens i nenes.
- El millor públic: programa per a espectadors.
- Educa amb l'Art: per a professorat i per a programadors.
- La Maleta Pedagògica de Dan Dan Dansa, per treballar a l'aula.
- Taller de dansa vertical, per a professionals.
- Taller de metodologia Data, per a tothom.
- Taller de crítica de dansa, per a joves.
- Sismo en família, per a famílies.

136. «Tots Dansen»: classes de ball contemporani als instituts, 2018. Disponible a: <http://www.ccma.cat/tv3/alacarta/telenoticies-migdia/tots-dansen-classes-de-ball-contemporani-als-instituts/video/5762812/>.

137. Pla d'impuls a la dansa, 2016. Disponible a: <http://cultura.gencat.cat/ca/detall/Noticies/Pla-dImpuls-a-la-Dansa>.

138. Graner, centre de creació de dansa i arts vives, 2018. Disponible a: <http://granerbcn.cat>.

139. Serveis educatius del Festival Sismògraf d'Olot, 2018. Disponible a: <http://www.sismografolot.cat/sismograf/educatius/>.

Sí, encara que concebem un festival com un fet efímer, allò que passa de forma extraordinària durant dos o tres dies, el Sismògraf s'ocupa de vetllar pels continguts d'un projecte educatiu complet. La característica més destacable d'aquest projecte és que les nou accions que conformen el programa educatiu del festival estan dissenyades i conduïdes per artistes, creadors o coreògrafs amb l'acompanyament del personal especialitzat del Teatre Principal d'Olot. Així doncs, tenim un projecte que gira al voltant del Festival però que implica escolars, professionals, ciutadania i espectadors a parts iguals.

Naturalment, s'entén que a Olot, durant la resta de l'any, els serveis educatius del teatre segueixen en marxa amb altres programes de continuïtat que ofereixen un servei a tota la ciutadania.

4. L'Escola Municipal d'Arts en Viu del Prat de Llobregat. La Regidoria de Cultura de l'Ajuntament del Prat de Llobregat ha tirat endavant el Sistema d'Arts en Viu del Prat (SAVEP). Un sistema que articula la formació, la creació, la difusió, la participació, la interacció i la cooperació de les arts en viu al municipi. El primer punt dels eixos del sistema és aquest: «considerar la formació escènica i musical com a una prioritat estratègica». És a dir, un projecte d'intervenció en arts en viu on els recursos estan posats en la formació perquè es considera que aporta valors intrínsecs, com ara:

- créixer personalment,
- socialitzar-se,
- esdevenir viver per a la creació,
- estar predisposat cap a la participació.

És a partir d'aquest eix que es desenvolupa el nou projecte Escola Municipal d'Arts en Viu del Prat de Llobregat (EMAVP),[140] el qual es realitza en paral·lel i de manera coordinada amb un altre gran projecte de ciutat impulsat pel mateix Ajuntament: el Programa educació, cultura, comunitat.

Qui farà de pal de paller d'aquesta nova Escola d'Arts en Viu és la reconeguda Escola de Música del Prat de Llobregat, que ha destacat pel seu caràcter innovador i per desenvolupar un projecte artístic integrador en xarxa amb el teixit educatiu, cultural i social de la ciutat. Recentment, el seu projecte Entreinstruments, ha estat reconegut amb el Premi Baldiri Reixac

140. Escola Municipal d'Arts en Viu, 2018. Disponible a: <http://www.elprat.cat/actualitat/noticies/lescola-municipal-de-musica-tambe-ho-sera-de-teatre-i-dansa>.

2018.[141] Ara, i sota un mateix paraigua, l'Escola de Música pren les regnes de l'Escola Municipal d'Arts en Viu del Prat de Llobregat i endegarà la seva oferta formativa aquest mateix curs 2018-2019 amb un pla d'estudis que compta amb la música i que ara incorpora el teatre i la dansa com a disciplines artístiques.

Aquest és un projecte municipal, públic, que aspira a garantir l'accés a la formació artística (música, teatre i dansa) a tota la ciutadania de manera transversal i inclusiva, tot creant un instrument que per força crearà ponts entre la formació, la creació, l'accés a les pràctiques artístiques, la participació i la difusió. Per a aquest efecte, s'han dissenyat uns programes de treball en quatre eixos:

- Programa educatiu
- Programa d'intervenció comunitària
- Programa de dinamització cultural
- Programa de cultura digital

A més, el nou projecte descentralitzat comptarà amb els teatres, l'Artesà i el Modern i tots els equipaments culturals municipals per desenvolupar les seves activitats.

Aquest és un nou plantejament, una nova mirada respecte a les relacions entre la formació artística i els teatres públics. El model del Prat de Llobregat posa al centre la formació i desenvolupa els programes en els teatres, centres i equipaments culturals de la ciutat. Un projecte fet a la mida del municipi que el promou des de la voluntat d'un servei públic de proximitat. És un model singular perquè en el centre no hi ha l'equipament, l'edifici teatral, i per tant no es parteix de l'exhibició ni la difusió d'espectacles, sinó que s'ha fet una aposta per la formació artística.

Consideracions més enllà de la quarta paret

Els equipaments culturals destinats a les arts escèniques han de ser els encarregats de vehicular les relacions entre la formació i l'exhibició, per tant, han d'incloure en la seva planificació estratègica els continguts i els serveis educatius que permetin aproximar creadors i ciutadania.

És per això que hem de vetllar per:

141. Premis Baldiri Reixac, 2018. Disponible a: <http://www.fundaciocarulla.cat/ca/premis-baldiri-reixac/bones-practiques/escola-municipal-de-música-del-prat-de-llobregat>.

- Exigir que l'accés a la formació artística es garanteixi com a dret.
- Dotar-nos de legislació que reguli, articuli i validi orgànicament tots els ensenyaments artístics a Catalunya.
- Proveir-nos de lleis que des de la cultura i les arts referenciïn i vinculin l'educació en totes les etapes formatives, per exemple, un doble grau en educació i arts escèniques.
- Garantir que els teatres públics disposin de serveis educatius.
- Afavorir projectes pilot que posin en marxa propostes innovadores i experimentals derivades de la formació, la creació i la difusió escènica vinculades als equipaments teatrals que incorporin serveis educatius, residències de creació, producció i exhibició escènica.
- Incentivar la recerca vinculant les universitats als teatres públics i als centres de creació escènica.
- Garantir que la recerca, la formació, la creació i la difusió de les arts escèniques siguin inclusives, paritàries, accessibles i vetllin contra la precarització del sector.

Més enllà de les consideracions, els fets

Finalment, a la tardor del 2018 disposarem de l'estudi encarregat pel CoNCA sobre una proposta d'organització troncal dels estudis superiors artístics a Catalunya. Aquest informe, juntament amb l'*Aproximació a l'ecosistema dels ensenyaments artístics de caràcter professional a Catalunya* (vegeu la nota núm. 126), ens permetrà dissenyar un nou sistema que hauria de servir per reconèixer, ordenar i prestigiar els serveis educatius, les pràctiques artístiques i els ensenyaments artístics.

Construir compromís amb l'educació des dels museus locals

Carles García Hermosilla
Llicenciat en Geografia i Història (especialitat Antropologia) i Màster en Museologia i Gestió del Patrimoni Cultural per la Universitat de Barcelona. Des de l'any 2004 dirigeix el Museu del Ter de Manlleu.

Paraules clau: museu local, educació, innovació, públics.

Mentre estic prenent notes i escrivint aquest article sobre educació i museus locals, llegeixo a les xarxes socials una frase del periodista Carles Capdevila compartida a Twitter per algun usuari en el moment que es complia un any de la seva mort: «la recepta és educació, educació i, en cas de dubte, més educació». Una hipèrbole que expressa la passió amb la qual vivia aquest periodista l'educació i la importància que li atribuïa per construir una societat millor. I, sí, em sembla que si la pregunta que hem d'intentar respondre és com podem contribuir des de la cultura, i específicament des dels museus locals, a l'educació del segle XXI, és a dir, a la construcció d'una societat millor, la resposta, com a mínim una d'elles, és la que donava Carles Capdevila: apostar per l'educació des dels nostres equipaments, i quan hi hàgim apostat, apostar-hi encara més.

Aquest pot semblar també un començament hiperbòlic per l'article, ja que els museus, com altres sectors de la cultura, tenen altres funcions centrals que no podem menystenir: la recerca, la conservació o la divulgació de les col·leccions i els patrimonis que custodien. I coincidim que els recursos no són il·limitats. Però crec que la hipèrbole en aquest cas és un recurs retòric justificable, atès que l'objectiu d'aquest article és doble: repassar amb un cert esperit reivindicatiu la feina feta des dels museus (locals) amb recursos escassos, i insistir en el potencial educatiu dels museus, encara pendent d'explorar, i les limitacions que l'amenacen.

Per al primer objectiu començaré per una breu caracterització dels museus locals seguida d'una anàlisi de l'activitat educativa que s'hi desenvolupa, sobre la base de les xifres de visitants. I per al segon, faré una anàlisi crítica sobre la consideració i la rellevància que té l'educació en l'àmbit dels museus i com això afecta els museus locals, i repassaré algunes accions innovadores i experiències exitoses de treball conjunt entre els museus locals i el món de l'educació, i em referiré especialment al treball amb els centres educatius, siguin d'infantil, primària o secundària.

Caracterització dels museus locals

En primer lloc, què entenem per museus locals? Algú podria dir que tots els museus són locals, independentment que la seva adscripció geogràfica sigui més àmplia o més restringida. I, fins i tot, algú podria recordar-nos que no es pot ser universal sense ser local. Haurem de deixar aquest debat més filosòfic sobre l'essència dels museus locals o la universalitat del patrimoni local per esbossar una caracterització pragmàtica, amb la qual ens puguem entendre tots plegats al llarg d'aquestes pàgines. Aquí em refereixo als museus locals com els que gestionen un patrimoni o col·leccions radicats en l'àmbit local i de gestió pública municipal. Als museus locals, segons la delimitació que proposo per a aquest article, els defineix aquesta radicació geogràfica i institucional, encara que la majoria comparteixen l'*especialització* territorial amb una especialització temàtica.

Catalunya compta amb una gran tradició de museus locals que, amb orígens i circumstàncies de desenvolupament molt diverses, han desenvolupat estratègies museològiques innovadores i han bastit una densa xarxa realment singular, construïda especialment gràcies a la determinació dels i les professionals de la museologia i els ajuntaments del país. Segons la diagnosi «Els museus de Catalunya avui», elaborada pel Departament de Cultura de la Generalitat per a la redacció del Pla de museus de Catalunya,[142] el museu local de gestió municipal directa és el predominant a Catalunya (58 dels 114 museus registrats), i una part important de la resta són organismes autònoms i consorcis de base municipalista. Com a mostra significativa d'aquest teixit, en aquest article em referiré principalment als museus que s'agrupen a la Xarxa de Museus Locals de la Diputació de Barcelona (XMLDB),[143] de la qual queden exclosos els museus de la ciutat de Barcelona. La componen en el moment de la redacció d'aquest article 67 museus de 52 municipis diferents. D'aquesta xarxa disposem de sèries compactes de dades[144] econòmiques, de públic o de gestió des de l'any 2001 fins a l'any 2015.[145]

142. «Els museus de Catalunya avui». A: *Museus 2030. Pla de museus de Catalunya*. Departament de Cultura. Generalitat de Catalunya, 2017. Podeu consultar-lo a l'enllaç següent: <http://cultura.gencat.cat/web/.content/sscc/pla-museus-2030/documents/PMC_web.pdf>.

143. Xarxa de Museus Locals de la Diputació de Barcelona: <http://museuslocals.diba.cat/xarxa/directori>.

144. En aquest enllaç podeu consultar les dades de la XMLDB entre l'any 2007 i l'any 2015: <https://www.diba.cat/documents/99058/29405044/Dades+2015+final_1.pdf/de80706a-bc89-4af2-865e-4d617bd668a0>.

145. Des de l'any 2016 la XMLDB ha iniciat el seu procés d'incorporació als Cercles de Comparació Intermunicipal de la Diputació de Barcelona. Això permetrà millorar els indicadors i l'avaluació dels museus locals. El procés de canvi, però, ens impedeix comptar amb dades consoli-

Evidentment els museus locals poden ser de dimensions molt diferents, de la mateixa manera que hi ha ajuntaments més grans que altres. Cal remarcar, però, que no és sempre la dimensió dels ajuntaments el que explica les dimensions dels museus pel que fa al pressupost o capítol I. Tot i aquesta diversitat, una primera anàlisi dels museus de la XMLDB ja ens permet veure que una proporció significativa són equipaments de petites dimensions i recursos relativament limitats, sobretot si els comparem amb altres institucions de caràcter nacional.[146]

D'acord amb les sèries de dades estadístiques recollides anualment per l'Oficina de Patrimoni Cultural de la Diputació de Barcelona, podem fer una breu caracterització dels museus locals de la província de Barcelona. Segons aquestes dades, l'any 2015, la mitjana de treballadors i treballadores als museus locals era de 5,73 persones, el pressupost mitjà era 306.481,43 euros i la mitjana anual de públic era de 19.017 persones per museu. El gruix del seu finançament era assumit pels ajuntaments, i la taxa d'autofinançament dels museus, el mateix any 2015, era del 20,1 %.

Els museus locals estan especialitzats temàticament en funció del patrimoni o les col·leccions més destacades del municipi que els acull. És molt habitual, però, que combinin aquesta especialització temàtica amb una pluridisciplinarietat obligada per les necessitats de gestió dels diversos patrimonis locals. Aquests museus han desenvolupat i desenvolupen una intensa activitat educativa, que s'analitza en l'apartat següent.

El públic i les activitats educatives als museus locals

Quan parlem de museus locals i educació cal recordar que no tot està per fer i hem de valorar la feina feta. Els museus, i especialment els museus locals, han estat un dels espais privilegiats d'intersecció entre cultura i educació. En poques institucions culturals poden convergir de manera més enriquidora, creativa i fructífera les relacions entre cultura, coneixement (art, història, ciència...) i educació. Des de fa anys, molts museus catalans han articulat propostes educatives potents i, quan per dimensions els ha estat possible, han creat serveis educatius molt professionalitzats que han orientat esforços generosos a oferir als centres educatius activitats i experiències

dades segons la metodologia anterior per als anys 2016 i 2017 i per al total de municipis de la xarxa, per la qual cosa sovint ens referirem a l'any 2015 com a any final de les sèries de dades.

146. Cal recordar que les biblioteques són l'únic equipament cultural obligatori per als municipis de més de 5.000 habitants. Els museus municipals són equipaments no obligatoris.

de molta qualitat. Avui, les iniciatives educatives s'han convertit en una part significativa de les activitats dels museus, i el món educatiu les reconeix i les valora com una part important de les seves programacions. De fet, una auditoria de les exposicions permanents dels museus de la XMLDB feta per l'empresa Stoa destaca que un 91,8 % dels museus de la xarxa disposen de programes pedagògics.[147]

Ho podem veure novament als indicadors de gestió de la XMLDB. L'any 2015 els museus de la xarxa van rebre un públic escolar total de 227.916 visitants. Aquell any aquests visitants van representar un 18 % del públic total dels museus d'aquesta xarxa, que va ser d'1.274.137 persones, que representen una mitjana de 3.401 visitants escolars per museu. Un altre indicador quantitatiu de l'esforç dels museus locals és el nombre d'activitats i tallers específics dissenyats per al públic escolar. L'any 2015 la xarxa comptava amb una oferta total de 864 activitats escolars amb una mitjana de gairebé 13 activitats especialitzades dissenyades i programades per a cada equipament de la xarxa.

Es tracta de xifres importants que mostren esforços significatius per part dels museus locals per adaptar els seus equipaments a les necessitats educatives dels centres de primària i secundària. Si comparem aquestes xifres amb les Estadístiques de públic de museus[148] del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, podem constatar la importància del pes proporcional del públic escolar als museus locals en relació amb el conjunt de museus registrats de Catalunya.

La comparació no és immediata ni senzilla, ja que una part dels museus ofereixen les dades de visitants agrupades sota el concepte únic de *visites conjuntes*, sense especificar el públic escolar, i uns altres les desglossen entre exposicions *permanents* i *temporals*, i les permanents entre *individuals*, *grups d'estudiants* i *altres grups*.

Així doncs, si establim, com en el cas de les xifres de la XMLDB, la relació entre el públic escolar i el públic total dels museus registrats, ens apareix una xifra imprecisa. Dels 10.753.034 visitants als museus registrats de Catalunya l'any 2015, 554.098 eren grups d'estudiants. Això representa poc més del 5 % dels públics dels museus registrats catalans. Si canviem l'estra-

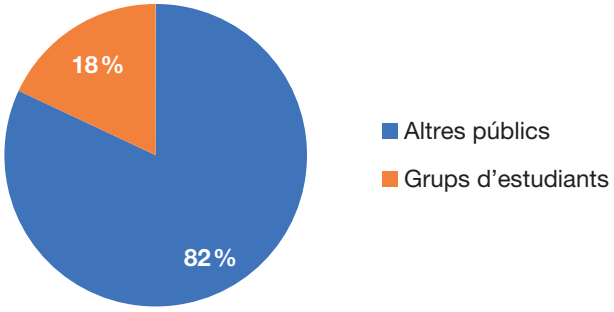
147. Així figura en l'*Anàlisi de l'estat de l'exposició permanent dels museus de la Xarxa de Museus Locals de la Diputació de Barcelona. Informe general d'auditoria*, elaborat per l'empresa Stoa amb data de maig de 2018.

148. Podeu consultar les estadístiques de museus registrats de Catalunya des de l'any 2001 fins a l'any 2016 amb les quals hem elaborat aquestes comparacions a la web del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya. L'enllaç és el següent: <http://cultura.gencat.cat/ca/departament/estructura_i_adreces/organismes/dgpc/temes/museus/Dades-de-museus-i-col_leccions/estadistiques_de_museus_70_pdf/>.

tègia i en comptes de fer-ho sobre el públic total calculem la proporció dels grups escolars sobre els visitants únicament de les exposicions permanents, el resultat és del 8,5 % de públic escolar sobre el total dels visitants a les exposicions permanents dels museus que traslladen les dades desglossades. En qualsevol dels dos casos, tant el 5 % com el 8,5 % de proporció de públic escolar, queden molt lluny del 18 % que presenten els museus locals de la XMLDB.

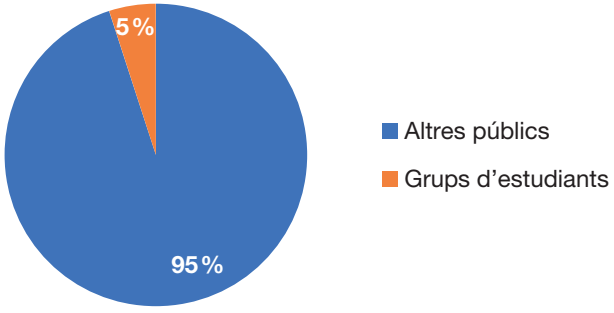
Si fem el mateix exercici, en aquest cas amb dades de 2016, agrupant les dades del Museu Nacional d'Art de Catalunya (MNAC), el Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA) i el Museu Marítim de Barcelona (MMB) –tres grans museus barcelonins amb un important compromís educatiu i que apareixen a l'estadística del Departament de Cultura amb les xifres desglossades–, veiem igualment que en aquest cas la proporció resultant (7 % de públic escolar) també està lluny del 18 % dels museus de la XMLDB.

Figura 1. Públic escolar de la Xarxa de Museus Locals. Any 2015



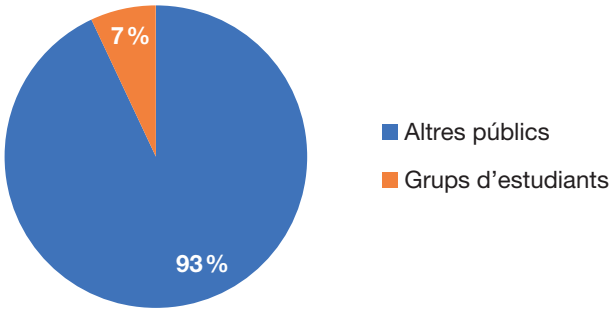
Font: elaboració pròpia a partir de les estadístiques d'usuaris de la Xarxa de Museus Locals de la Diputació de Barcelona.

Figura 2. Grups d'estudiants als museus registrats de Catalunya



Font: elaboració pròpia a partir de les estadístiques de museus del Departament de Cultura.

Figura 3. Grups d'estudiants al MNAC, MACBA i Museu Marítim. Any 2016



Font: elaboració pròpia a partir de les estadístiques de museus del Departament de Cultura.

Aquestes diferències indiquen un cert esforç dels museus locals en l'àmbit educatiu, però no les podem interpretar acríticament. També ens indiquen una certa debilitat dels museus locals per a l'atracció del públic individual o familiar.

No obstant això, la principal conclusió que crec que hem d'extreure és que aquest pes elevat del públic escolar en els museus locals indica l'existència d'un terreny fèrtil per conrear les relacions entre cultura i educació, per continuar posant la cultura al servei de l'educació com a estratègia, també, de promoció de la cultura.

Els museus locals ofereixen una infinitat d'activitats especialitzades entorn de l'arqueologia, la història, l'art, les ciències... que permeten als centres educatius fer experimentar als alumnes allò que els han explicat a les aules. Activitats sobre la màgia i la superstició en l'època romana, aprendre a construir una casa ibèrica, o un taller sobre joieria prehistòrica, visitar colònies industrials o una mina de carbó per conèixer les condicions de vida dels i les que hi treballaven, tallers d'art sobre avantguardes, tallers de creació per experimentar amb diferents materials (com el paper, el fang...), analitzar l'estat ecològic d'un riu, aprendre a identificar petits mamífers, etc.

No acabaríem mai. Les activitats són molt variades temàticament i representen una oferta de recursos molt completa a l'abast dels centres educatius. Formalment, però, responen a un patró molt regular, les denominem *tallers pedagògics o didàctics*, *sortides* o simplement *visita guiada adequada a les diferents edats*. Són de durada breu, normalment al voltant d'una hora i mitja, tot i que alguns museus proposen activitats de més durada. S'adrecen normalment al grup classe, i limiten el nombre mínim d'alumnes (d'entre 15 i 20), i són generalment de consum puntual, sense continuïtat en el museu. I, fet important, són activitats en la majoria dels casos de pagament i, en alguns casos, una font de finançament important per a alguns museus.

Pocs museus experimenten altres vies de relació amb els agents educatius més enllà d'aquesta oferta educativa més habitual, i aquest és un dels àmbits que cal explorar. Perquè en un context com l'actual, d'innovació constant per part dels professionals i les institucions educatives, de revisió de les metodologies i millora dels fonaments pedagògics, és important que els equipaments patrimonials locals es comprometin a adaptar-se a aquests processos de canvi i integrar-se en la recerca de la innovació educativa.

I no partim de zero: comptem amb anys de relació simbiòtica i de museus plens d'escolars que són un terreny fèrtil per impulsar aquestes noves experiències de trobada entre cultura i educació, entre museus locals i educació.

L'educació, un art menor als museus?

Ja hem vist que els museus locals presenten una elevada proporció de públic escolar en comparació amb el conjunt dels museus catalans o amb alguns dels grans museus barcelonins. Aquesta proporció diferent s'explica en part, cal dir-ho, per la debilitat relativa d'altres tipologies de públics, especialment del turístic. Però també s'explica per un esforç important de molts museus locals que, amb recursos molt limitats, hi han destinat esforços carregats de compromís amb l'educació però també amb la conservació i la valorització del patrimoni que custodien.

Paradoxalment, els esforços en aquest àmbit han anat acompanyats d'un corrent d'opinió que expressa un cert menysteniment de l'activitat educativa dels museus. En ocasions, es projecta una visió del públic educatiu com a «corderets» portats al «museu-escorxador» per mestres i professors acrítics, desinteressats per l'educació dels seus deixebles i dominats per la inèrcia. Estic tornant a usar la hipèrbole com a figura retòrica. I torno a pensar que està justificat.

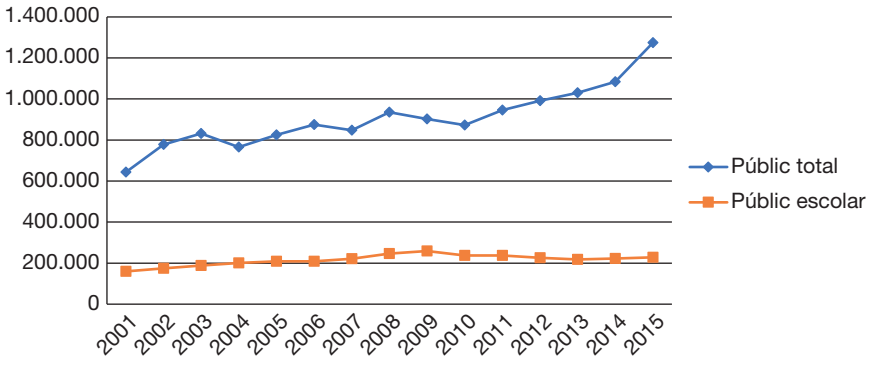
Aquesta consideració del públic escolar com a visitants «de segona» cristal·litza en el concepte pejoratiu, en la meva opinió, de públic captiu. Per a mi, que percebo encara aquest prejudici en bona part de l'entorn professional, es tracta d'un fenomen que no s'ajusta a la realitat. Després de 14 anys d'experiència professional en un museu local, diria, fins i tot, que és a l'inrevés: l'atenció a aquest públic escolar exigeix alts nivells de compromís, preparació, responsabilitat, avaluació i actualització al museu i al seu equip (potser, fins i tot, més que altres tipologies de públics). La persistència, encara avui, d'aquests prejudicis representa una limitació per al potencial educatiu de les nostres institucions.

Un altre aspecte a tenir present és la contractació dels serveis educatius dels museus a empreses externes. Un fenomen que afecta de manera especial els serveis educatius dels museus, i que també arriba als museus locals. Segons l'auditoria abans esmentada, el 57,5 % dels museus de la xarxa externalitzen els serveis educatius. Evidentment, l'externalització no és essencialment negativa en tots els casos. En alguns museus pot ser, fins i tot, un sistema més eficient. Però, més enllà dels arguments econòmics o de gestió que la justifiquen i sense voluntat de generalitzar, crec que és innegable que la tendència predominant a l'externalització d'aquesta dimensió del museu és un indicador d'una certa marginalitat dels serveis educatius. Marginalitat que afecta, també, les condicions laborals dels i les professionals que hi treballen, i que pot acabar afectant la dimensió educativa del museu, i satel·litzar-la en relació amb els nuclis centrals de decisió. Aquesta pèrdua de contacte pot acabar fent perdre oportunitats d'innovació d'un àmbit molt sensible dels museus.

La polivalència dels equips professionals dels museus és una de les alternatives a l'externalització. A l'inici d'aquest article hem vist, però, que el gruix dels museus locals són institucions petites, amb equips d'entre 5 i 6 persones de mitjana, i que les tasques a desenvolupar són molt àmplies: direcció, conservació, recerca i documentació, restauració, comunicació, programació, atenció al públic i, evidentment, educació. L'amplitud d'objectius i tasques, i la limitació de personal fan que l'especialització i l'exclusivitat temàtica dels equips en museus com els nostres sigui poc habitual tant en l'àmbit educatiu com en la resta d'àrees, a diferència del que passa en els museus metropolitans o en alguns de ciutats mitjanes. Això representa una dificultat afegida. Hem d'utilitzar altres fórmules. En equipaments com aquests la polivalència dels equips i el treball transversal, o el que podríem denominar *especialització de baixa intensitat*, és la millor estratègia per al desenvolupament de les funcions establertes. Ho podem expressar amb allò de «tothom fa de tot, tot i que tothom fa més d'una cosa que d'unes altres». Es tracta, però, d'una estratègia difícil d'aplicar.

Encara que no puguem establir una relació mecànica amb els factors anteriors, les xifres de visitants indiquen des de fa uns quants anys una caiguda de la freqüentació dels centres educatius als museus. Tornem a les xifres de públic escolar de la XMLDB. Anteriorment, hem analitzat l'any 2015, el darrer any del qual tenim dades globals, però també disposem de dades sobre l'evolució dels públics des de l'any 2001. Hem vist que la proporció de públic escolar en els nostres museus era bastant important, sobretot en comparació amb les estadístiques del conjunt de museus registrats de Catalunya. Des de l'any 2001 fins a l'any 2009, la proporció de públic escolar va passar

Figura 4. Evolució del públic escolar de la Xarxa de Museus Locals. 2001-2015



Font: elaboració pròpia a partir de les estadístiques d'usuaris de la Xarxa de Museus Locals de la Diputació de Barcelona.

del 25 % al 29 %. A partir de l'any 2009, la proporció d'aquest últim inicia un descens escalonat fins al 18 % de l'any 2015. Es podria argumentar que aquest descens és degut a la crisi econòmica que ens va afectar i que l'any 2015 encara no havia arribat la recuperació. La realitat, però, és que el públic total, que també havia patit els efectes de la crisi, es comença a recuperar, primer molt a poc a poc, a partir de 2012, i després més decididament el 2014. En canvi, el públic escolar ha mantingut la reducció en termes relatius (en termes de xifres absolutes es manté més estable) fins a l'any 2015 amb un 18 %, un 11 % menys que l'any 2009.

No sé si aquesta reducció del públic escolar, que també s'evidencia significativament en les dades del conjunt dels museus registrats de Catalunya, ens està indicant algun tipus de crisi de model, si és conseqüència de la posició subalterna de l'educació als museus que hem descrit, o si bé és una situació conjuntural causada per motius externs (per exemple, que les dades no siguin fiables), que no he sabut identificar. En qualsevol cas crec que mereix que hi parem atenció, ja que els museus locals no es poden permetre perdre la relació simbiòtica construïda amb el món de l'educació durant aquests anys. L'àmbit educatiu és un terreny molt important per donar un sentit social als nostres equipaments més enllà de la seva funció de custodiar i fer valer el patrimoni.

Taula. Públic escolar dels museus registrats de Catalunya

	Total visites	Grups estudiants	%
2001	7.502.496	nd	
2002	8.316.427	331.065	4
2003	8.031.540	483.681	6
2004	8.553.170	453.016	5
2005	8.983.816	510.050	6
2006	9.791.103	484.675	5
2007	10.916.140	592.139	5
2008	10.566.083	682.476	6
2009	10.412.764	545.730	5
2010	10.796.047	414.325	4
2011	11.450.923	595.600	5
2012	10.767.372	733.609	7
2013	10.361.676	469.168	5
2014	10.513.415	388.291	4
2015	10.753.034	554.098	5
2016	10.286.536	390.095	4

Font: elaboració pròpia a partir de les estadístiques de museus del Departament de Cultura.

Museus locals, compromís social i innovació educativa. Els reptes de futur

El debat sobre el paper dels museus en relació amb el seu entorn és avui més viu que mai. El nou Pla de museus de Catalunya reivindica amb insistència aquesta dimensió social dels museus, fins al punt de suggerir que el museu serà social o no ho serà. El museu, a partir d'aquesta concepció, ha de ser un espai obert, participatiu i compromès amb la cohesió social, la inclusió, el diàleg intercultural, la igualtat de gènere, el desenvolupament econòmic, etc. Els museus han de ser còmplices dels ciutadans i s'han de comprometre

amb el seu benestar. Com traslladem aquest paradigma a l'àmbit educatiu? El museu social no és possible sense un compromís clar amb l'educació i crec que la resposta és: treballar per enfortir el vincle entre els museus i els diferents agents de la comunitat educativa més enllà de la nostra oferta educativa ordinària. Hem de promoure una implicació dels centres educatius en la dinàmica dels museus en projectes que vagin més enllà de l'activitat puntual, i participar en els seus projectes (de recerca, expositius...) d'una forma més propera.

Novament, els museus locals, com a institucions de proximitat que són i amb l'experiència acumulada que arrosseguen, poden tornar a ser un espai privilegiat per desenvolupar aquest tipus de projectes que substitueixen (o sumen) la relació entre prestador de serveis i l'usuari per projectes de partenariat basats en la complicitat. És cert que els recursos dels museus locals són limitats, però algunes pràctiques poden tenir més a veure amb la implicació de les institucions i amb la seva vocació de servei que amb els recursos disponibles.

El ventall de possibilitats per a la col·laboració entre els agents educatius i els museus locals és amplíssim: projectes de partenariat o aliança educativa; projectes d'aprenentatge-servei (ApS); col·laboracions amb les aules obertes dels centres; promoció de la presència del museu a les aules; organització de projectes de recerca, descoberta, expositius o de divulgació del patrimoni dels nostres municipis; la realització d'activitats *ad hoc*, sol·licitades pels centres i en les quals es poden implicar el personal dels museus, etc.

Si hi estem oberts és un procés que des dels museus es produeix de manera natural. De fet, aquestes experiències ja s'estan produint en molts museus locals. És el cas, per exemple, del Museu de les Cultures del Vi de Catalunya (VINSEUM),[149] a Vilafranca de Penedès, que ha desenvolupat el programa Escola Amiga, en el qual les mateixes escoles promouen i proposen projectes adaptats a les seves necessitats, cosa que emfatitza el valor educatiu del museu.

Des del Museu del Ter estem experimentant des de fa alguns anys amb aquestes noves línies de treball.[150] Destaca l'establiment d'un projecte, Magnet, amb l'Institut del Ter de Manlleu. Les aliances Magnet són projectes

149. A la web de VINSEUM, Museu de les Cultures del Vi de Catalunya, podeu trobar informació d'aquest projecte: <http://www.vinseum.cat/?cat/Educacio/Escola%20Amiga>.

150. A la web del Museu del Ter i a la memòria d'activitats del museu dels anys 2016 i 2017 hi podeu trobar informació sobre alguns dels projectes educatius en els quals participa el museu més enllà de les visites i tallers tradicionals: <http://www.museudelter.cat/publicacions-2/>.

d'aliança educativa entre una institució cultural o científica i un centre educatiu amb l'objectiu d'afavorir l'èxit educatiu i revertir les dinàmiques de segregació escolar.[151] El projecte es materialitza en un conjunt d'activitats i línies de treball compartides que converteixen el museu en una aula més de l'institut, integren el centre en la dinàmica de treball del museu i a l'inrevés.[152] El compromís amb l'entorn també significa parar atenció especial a les necessitats específiques de la comunitat o d'alguns dels seus col·lectius. En l'àmbit de l'educació, els municipis tenim centres de complexitat que poden beneficiar-se especialment d'aquest tipus de col·laboració. La problemàtica de la segregació escolar, per exemple, reclama la implicació de tots els agents de la comunitat.

Per acabar

Les xifres de visitants, amb totes les limitacions de les mirades quantitatives, ens permeten reivindicar el paper que han tingut els museus locals en els darrers anys en l'àmbit de l'educació, tot i que els èxits conreats no han estat sempre prou ben valorats en el nostre àmbit professional. En aquests moments d'(re)emergència de l'interès per la dimensió social del museu i en un context d'innovació educativa, els museus, i singularment els locals, hem de ser capaços d'actualitzar la nostra relació amb el món de l'educació. Necessitem aprofundir en la millora de les experiències didàctiques i els aprenentatges mitjançant l'aprofundiment en les relacions entre els museus i la comunitat educativa més enllà de l'oferta educativa tradicional.

151. A Catalunya Magnet, aliances per a l'èxit educatiu és un projecte impulsat per la Fundació Jaume Bofill amb el suport de les diferents administracions educatives. Podeu aprofundir en les Aliances Magnet a: <http://magnet.cat/>.

152. Podeu veure un exemple de les activitats que es fan en aquest vídeo sobre el projecte Ca l'Esparter, patrimoni de Manlleu i projecte educatiu: <http://el9nou.cat/video/exposicio-sobre-ca-lesparter-al-museu-del-ter/>.

Altres publicacions de la sèrie Cultura

Eines

1 La comunicació de la cultura als municipis

2 Reglament del Servei d'Arxiu Municipal

3 Les dades culturals. Consideracions ètiques, problemes i oportunitats

4 Repertori de normes legals per als arxius municipals

Estudis

1 Art contemporani i acció local

Publicacions disponibles a *www.diba.cat/llibreria*