

INTERSECCIONES: Entre arte y educación

■ ¿Son Arte y Educación esferas independientes? ¿Cuáles son sus puntos en común? ¿Cuáles sus diferencias? ¿Qué es lo que se está haciendo? ¿Qué es lo que falta por hacer? Esta sección pretende visibilizar las intersecciones entre educación y arte a través de centros, proyectos, personas... que las trabajan.

LES SALONNIÈRES

‘¡A todo el mundo le gusta jugar!’

Les Salonnières es un colectivo indisciplinar formado por tres mujeres que han revolucionado la “política de la conversación” presente en los salones del siglo XVIII con su máxima: el “DIWO” (“Do It With Others”). Esta premisa la llevan a cabo a través de una práctica basada en acciones artísticas que combinan intimidad, pedagogía, cuerpo y juego.

ESTHER CANALS PIÑOL

- ¿Quién eran Les Salonnières del siglo XVIII y qué relación existe con las del XXI?

- En la Francia del s. XVIII, Les Salonnières, mujeres cultas de buena cuna, eran conocidas por organizar encuentros en los salones de su casa. Sus invitados (matemáticos, filósofos, pintores, escritores...), eran recibidos en un ambiente donde cada detalle era cuidado para favorecer la conversación. En la Barcelona del 2006, cinco estudiantes de Bellas Artes nos unimos para revisar esta práctica, que nos parece tan interesante como necesaria. Así nacen nuestros primeros salones: instalaciones muy pensadas, con muebles, sofás, té, pastas... en las que nos reuníamos para hablar sobre lo que estábamos haciendo en la universidad, sobre educación, etc. Desde entonces nuestras prácticas han evolucionado (incorporando elementos como el juego, el cuerpo, la acción, el feminismo...), pero nuestro “ADN salonnière” sigue intacto: proponemos acciones colectivas, cuidamos los detalles para favorecer un clima de desinhibición, complicidad y creamos espacios relacionales a partir de la intimidad.

- ¿Qué implica la “práctica salonnière” y por qué es tan necesaria?

- Implica pedagogía, nuevas formas de intercambio, lo colectivo. Es necesaria en contraposición a lo que nos encontramos en la Facultad de Bellas Artes: incomunicación entre departamentos, fomentación del individualismo... En contraposición al concepto de “White Cube”: espacios neutros, donde las personas no se conectan, ni con el artista, ni con su proceso de trabajo... Es necesaria porque la exhibición del arte contemporáneo está muy alejada de las personas.

- ¿Cómo establecéis puentes a través de esta práctica?

- Mediante la intimidad, el juego, el gamberrismo... Trabajamos

con los públicos y creamos experiencias. Transmitimos el conocimiento a través del cuerpo y la experimentación. Con esta experimentación puede haber un cambio y una transformación: una experiencia personal que pueda trascender a las personas que participan.

- Vamos a analizar cada uno de estos puentes... Empezamos con la intimidad.

- Históricamente, la intimidad ha sido el terreno de la mujer, ya que todos los demás espacios les eran vetados. Para las Salonnières del s. XVIII, el salón era un espacio de libertad. Nosotras utilizamos esta idea en nuestra práctica, en la manera como nos acercamos a las personas, de “tú a tú”. Establecemos un vínculo entre lo público-privado y lo revertimos. Por ejemplo, en el proyecto “Prod-Couchsurfing” nos autoinvitamos a casa de diversos agentes culturales con las que tenemos intereses en común (Ramon Parramon, Raquel Frieria, Xavi Bassas, Blai Mesa...) para pasar una noche. Creamos un ambiente de cachondeo, conversación, instrucciones... y desde allí exploramos y experimentamos juntos. Desmontamos la figura pública (director de centro de arte, filósofo, artista...) para relacionarnos desde la parte íntima. Transformamos la relación y creamos una nueva forma de producción artística.

- ¿Cómo generáis intimidad?

- Nos mostramos naturales, cercanas, divertidas; escuchamos atentamente; creamos experiencia con grupos, los implicamos... De esta forma conseguimos un nivel de confianza y comodidad mucho más alto que en cualquier acción unidireccional y magistral.

- vuestras acciones nada tienen que ver con la unidireccionalidad...

- No, y esto se debe a que utilizamos el juego para que la gente participe de nuestras prácticas.

Cuando juegas, recuperas tu espíritu infantil, rompes unas



Taller-Performance DIWO en Lo Pati. FOTO: LES SALONNIÈRES

barreras preestablecidas (de comportamiento, significado...) y te sitúas en otro lugar, donde se establecen otro tipo de relaciones; más íntimas, sin juicios de valor, más libres. Ese “otro lugar” es el que nos interesa para accionar todo lo que queremos accionar.

- ¿Cómo reaccionan las personas? ¿Es complicado salvar distancias?

¡A todo el mundo le gusta jugar! Es cierto que, a veces, cuesta hacer participar a la gente, pero nos lo creamos tanto, nos exponemos tanto, que contagiamos a los demás y las acciones suelen funcionar muy bien. Es importante la actitud, la empatía, saber comunicar, improvisar, pro-

Queremos transmitir a los demás desde la experiencia y la diversión

vocar, captar la atención... Como algunos de los temas que tratamos son políticamente incorrectos, buscamos fórmulas que nos gustan y que hacen más fácil digerir y recibir el mensaje.

Por ejemplo, el vello corporal femenino. En el proyecto “Zona Intrusa 5. Performing the body”, las “Beard Women” en diversos institutos, a la hora del patio. Íbamos con un catálogo de bigotes, vestidas tipo freak-

kitsch e interpelábamos a los adolescentes sobre esta condición femenina invisibilizada. Los jóvenes se acercaban sorprendidos, con rechazo, ironía... Poco a poco empezaron las conversaciones, las preguntas, las dudas y el miedo a aceptar que las mujeres sí tienen pelo, aunque nunca lo muestren. Finalmente, algunas de esas chicas acabaron luciendo uno de esos bigotes y se abrió un espacio de discusión pública entre los adolescentes.

- ¿Cuáles son las ventajas de lo lúdico en contraposición a lo serio?

- Aquí no se lleva lo lúdico, todo tiene que ser muy serio, reflexivo e intelectual. Con lo serio la gente se corta mucho más, no pregunta, tiene miedo a exponerse porque hay un gran silencio y muchas miradas a su alrededor. En el juego que proponemos hay barullo, pasan cosas al mismo tiempo, no estás en el punto de mira, no eres juzgado. Te comunicas, tu cuerpo se comunica sin preocuparse si lo que dices o haces es correcto o inteligente.

- ¿Cuál es la importancia del cuerpo como instrumento comunicativo y cómo lo usáis?

- Las tres tenemos una conciencia intensa de cuerpo y de energía. Son mundos que nos han transformado y nos sentimos a gusto trabajando en ellos. Somos cuerpo y energía, a pesar de que hoy en día parece que lo hayamos olvidado. Expresar a través del cuerpo es liberador.

Para nosotras, es importante que exista un proceso de transformación de las personas que participan en nuestras acciones. Esta transformación ocurre a través de ellas mismas, a través de su piel.

El cuerpo es nuestra principal herramienta, la que engloba toda nuestra esencia: en él reside la intimidad, a través de él accionamos, jugamos, nos relacionamos, trasladamos los conceptos, transmitimos conocimiento. El cuerpo, además, es la mejor arma para investigar y experimentar desde y con nuestra condición feminista.

- ¿Qué papel tiene esta condición en vuestro trabajo?

- Como colectivo de mujeres artistas, la premisa “lo personal es político” es esencial en nuestro trabajo. Aportamos una mirada crítica y creativa hacia el tema que sea, confiéndole el bagaje de lo que conocemos, lo que hacemos a nivel personal (formación, danza, voz, terapias...).

Por ejemplo, “Beard Women” sale de nosotras... ¡que somos mujeres barbudas! Desde aquí revisamos el modelo de “mujer social” que está en los medios y la sociedad, y con ciertas acciones le damos la vuelta. Queremos poner sobre la mesa las cosas que nos inquietan. Como la sexualidad femenina: las histéricas, los vibradores, el clitoris... Revertimos el marco teórico y le damos nuestra forma; el compartir, el celebrar desde hacer en común. Son dinámicas que se van repitiendo.

www.lessalonnières.net

INTERSECCIONES: Entre arte y educación

■ ¿Son Arte y Educación esferas independientes? ¿Cuáles son sus puntos en común? ¿Cuáles sus diferencias? ¿Qué es lo que se está haciendo? ¿Qué es lo que falta por hacer? Esta sección pretende visibilizar las intersecciones entre educación y arte a través de centros, proyectos, personas... que las trabajan.

RAMON PARRAMON

‘Las prácticas pedagógicas acercan las prácticas artísticas al tejido social’

Ramon Parramon empieza su trayectoria artística como escultor. A partir de los 90 gira el rumbo hacia la gestión, hacia el generar estructuras de acción, espacios y equipos de trabajo. Del mercado del arte pasa a la institución pública, a un tipo de trabajo que considera no un producto, sino un “servicio”. En este camino se sitúan el proyecto Idensitat, la dirección de ACVIC, de seminarios, talleres, publicaciones... Parramon investiga en los mecanismos de porosidad existentes entre prácticas artísticas y pedagógicas, y su relación con el contexto local.

ESTHER CANALS PIÑOL

- ¿Cuáles son esos mecanismos de porosidad?

- Las prácticas artísticas tienen un gran potencial, su interdisciplinariedad; pueden acceder a territorios muy diversos y participar de ellos. Para entrar en estos otros ámbitos, tienes que generar estructuras de trabajo compartidas con los especialistas o miembros de estos ámbitos. Desde la posición individual y la concepción de la obra como producto de consumo no se pueden establecer estos enlaces, estas dinámicas de colaboración.

Mis intereses como artista (desarrollados en esta vertiente de gestión) van hacia esa dirección más amplia, entendiendo la práctica artística como sistémica, generadora de una estructura compuesta por elementos heterogéneos (objetos, personas, ideas, situaciones...).

- Pero, si es poroso, ¿por qué el arte contemporáneo se percibe como hermético?

- Hay una relación de hostilidad entre la sociedad y el arte contemporáneo. Uno de los motivos es el arraigo a la visión romántica (procedente del s. XVIII) del artista como ese ser extraño que se aísla para producir y que, en ocasiones, crea genialidades valoradas por los entendidos, el mercado y los museos. Esta es la percepción que las estructuras artísticas se han empeñado en mantener.

La consideración de que el artista puede ser algo más, que puede incidir en ámbitos más “normalizados” o cotidianos, no se ha planteado lúcida. Hay una gran falta de comunicación.

Es complicado que las prácticas artísticas contemporáneas formen parte de las políticas culturales mayoritarias porque no generan ingresos de manera directa. Pero hay que trascender el valor

puramente comercializable del objeto de arte, porque la estructura a la que pertenece (el mercado del arte con figuras como la del coleccionista o el marchante) procede del s. XVIII. Ya es hora de cambiarla. Si no hay políticas que entiendan, respeten y valoren esto, estas “otras prácticas artísticas” (entendidas como servicios), a estas les costará el doble desarrollarse y llegar a la sociedad.

- Entonces ¿a quién interesa “convencer” primero de la importancia de estas prácticas: al ámbito político o al ámbito social?

- A los dos, aunque cambiar la visión que tiene la sociedad es un proceso muy lento y complejo, y cambiar un político por otro más “competente” en este terreno es algo más factible. La política es un campo de acción y transformación muy fuerte; las políticas culturales se generan desde este campo, por lo tanto aquí es donde se forjan las herramientas y posibilidades para que estos cambios se introduzcan en la sociedad.

¿Por qué es tan grande la escisión entre educación y arte? Porque quien decide el currículum no le da importancia. Quien tiene capacidad de decisión, quien gobierna, es alguien que está ausente de todo este ámbito. Mientras esto siga así, difícilmente cambiarán las cosas. De ahí la importancia de las prácticas pedagógicas, un arma potente para acercar las prácticas artísticas al tejido social, para crear sensibilidades.

- ¿Cómo se desarrollan todas estas ideas en un proyecto como “Idensitat”?

- Desde su primera edición en 1999, Idensitat ha desarrollado trabajos artísticos que se relacionan con contextos locales, es decir, con gente o proyectos que ya existen y que realizan un trabajo más continuado en el territorio. Estas



‘Taller en familia’. Miniespai, ACVIC, 2015. FOTO: ACVIC

microacciones suelen ser a largo plazo, y esto posibilita generar cambios en ambos sentidos; de lo artístico a lo social y de lo social a lo artístico. Esta interacción es lo que hace viable el proyecto, lo que le confiere sentido. La acción es esencial.

Hay que preservar el pensamiento crítico (que permite posicionarse en problemas y cosas que faltan por hacer...), pero en este momento hay que, sobre to-

«¿Por qué es tan grande la escisión entre educación y arte?»

do, impulsar las prácticas propositivas (el pensamiento y la acción transformadora), que son posteriores o contemporáneas a la mirada crítica. Hace falta promover el hecho de que pasen cosas dentro de este mundo de interrelaciones y porosidades. Ser propositivo no solo es criticar, sino jugar, aportar, ensayar posibilidades de acción.

- Cuéntanos algunas de estas posibilidades de acción...

- En Barcelona gestamos un proyecto artístico durante dos años en colaboración con la entidad social y política “Recreant Cruïlles”. La intención era recuperar el solar de Germanetes, en el barrio del Eixample. Durante todo este tiem-

- Acvic (Centro de Artes Contemporáneas de Vic) surge en 2010 gestionado por “H. Associació per les Arts Contemporànies”. La actividad más importante que “H” organizaba era la “QUAM” (Quinzena d’Art de Montesquiu), un proyecto que nació a finales de los 80 y que ofrecía talleres para artistas. Yo me presenté a un concurso público para dirigir un centro de arte que ya tenía su vinculación con el mundo de la educación prefijada.

- ¿Cuál debe ser el papel de las instituciones culturales en el ámbito de las intersecciones entre artes visuales y prácticas educativas? ¿Cómo se sitúa Acvic en este lugar?

- La institución es un sistema (de personas, de recursos) y, por lo tanto, tiene una capacidad de acción mayor. Este poder debe utilizarse de manera proactiva: tomar la iniciativa, articular y coordinar propuestas, impulsar ideas, proyectos, exposiciones...

Acvic tiene que generar mecanismos y, si algunos ya existen, colaborar con ellos y potenciarlos. Por ejemplo, en el proyecto “Art i Escola” se creó una red con instituciones que tienen que ver con la educación y las prácticas artísticas: el Centro de Recursos Educativos de Osona, la Universidad de Vic, la Escuela de Arte de Vic, la Escuela de Audiovisuales, el Colegio de Arquitectos, H. Associació per les Arts Contemporànies... Todos estos agentes tutorizan a los profesores de más de 30 escuelas del territorio quienes, a su vez, trabajan con sus alumnos en un proyecto creativo (que puede vincular varias asignaturas) que se expone al final del curso, para dar visibilidad a los procesos. En este caso, la escuela es entendida como un ámbito de producción.

No tiene sentido que la institución camine por su cuenta. En “Art i Escola”, Acvic se ha encargado de construir un campo de acción que solo funciona si hay una estructura de red potente.

Se trata de introducir de una manera directa a otras instituciones, a otras personas, en procesos artísticos que les pueden ser útiles para desarrollar algún aspecto de su vida, de sus estructuras mentales y de conocimiento. Se trata de sacar a relucir que la creatividad tiene otras (muchas) posibilidades.

po hubo un intercambio: lo comunitario, la acción y los intereses de los vecinos contaminaron las prácticas artísticas, y lo social se sirvió de lo creativo para dar visibilidad a una serie de prácticas de conocimiento, apropiación y transformación del espacio público (a través de talleres y acciones en la calle). Lo que allí sucedió sirvió para conectar personas ajenas, pero activas en otros contextos, interesadas en participar en la construcción del espacio público urbano.

Richard Sennet considera el espacio público como el lugar donde se encuentran dos desconocidos. Un espacio que posibilita que dos (o más) personas, o elementos, o ideas o agentes o... se interrelacionen, aprendan, se comuniquen.

- ¿Qué papel juega el espacio público en tu manera de entender las prácticas artísticas?

- El concepto de espacio público lo hemos ido substituyendo por el de espacio social; un espacio que no posee un componente tan físico o material y permite circular por otros lugares que no tienen por qué tener ninguna relación con la calle. Que tienen que ver con la gente, con las relaciones que se establecen, con los mecanismos de interacción...

- Eres director de Acvic desde el 2010. ¿Por qué decidiste que estos mecanismos de interacción se basaran en la práctica pedagógica?

INTERSECCIONES: Entre arte y educación

■ ¿Son Arte y Educación esferas independientes? ¿Cuáles son sus puntos en común? ¿Cuáles sus diferencias? ¿Qué es lo que se está haciendo? ¿Qué es lo que falta por hacer? Esta sección pretende visibilizar las intersecciones entre educación y arte a través de centros, proyectos, personas... que las trabajan.

MARTA RICART

‘¿Cuál es mi lugar en el proyecto?’

Marta Ricart define su trabajo como un proceso artístico de transformación que parte de ella misma para relacionarse con los demás desde otros lugares: lo sutil, lo poético, lo simbólico, la presencia, el estar... En el año 2005, Ricart cambió su residencia: de lo urbano partió a lo rural, esto marcó su vida y su trabajo.

ESTHER CANALS PIÑOL

- ¿Qué significa lo rural para ti y cómo incide en tu trabajo?

- Ha sido crucial. Significa una forma de vivir y pensar los proyectos diferente a la que estaba acostumbrada: soledad, relaciones personales en las que se mezclan los roles (lo que haces, lo que eres), tiempos más lentos, estructuras más libres... Este contexto limpio y virgen (y no en el sentido bucólico) me ha permitido aprender a trabajar de una forma diferente, además de facilitarme el poder hacer las cosas, acceder a la gente, a los espacios...

- ¿Supone la transición de lo urbano a lo rural una práctica introspectiva?

- Totalmente. Cuando me instalé en el Solsonés empecé a recuperar parte de mi biografía (al nacer, antes de irme a la ciudad, viví dos años muy cerca de donde lo hago ahora). De hecho, considero mi trayectoria vital y profesional como la búsqueda de un movimiento que empieza de fuera para dentro, para impulsarme y moverme. En mi primera etapa (en Teleducación en otras asociaciones, entidades) desarrollaba mi práctica pensando en un afuera que implicaba la siguiente pregunta: ¿qué puedo aportar/enseñar a los otros? Proyectaba situaciones o dinámicas que planteaba previamente bajo unos objetivos que se relacionaban con unas necesidades e intereses que, como educadora, imaginaba. De ahí salían proyectos que no eran propios, ni artísticos, sino que respondían a demandas externas, a un tiempo determinado, a necesidades institucionales... Esto forma parte de un paradigma visual que, como dice el geógrafo Franco Farinelli, surge de la invención de la perspectiva renacentista, en el que tú, como sujeto, observas la realidad desde fuera y desde allí proyectas tu punto de vista referente a ella. El físico Fritjof Capra plantea un cambio de mirada que, para mí, es crucial en la forma de enfocar mi trabajo con las personas: el paradigma ecológico, que se refiere a la conciencia de formar parte de un sistema de relaciones. Él y Farinelli refle-

xionan sobre cómo esta forma de representar afecta nuestra manera de funcionar, de vivir. Esta mirada externa, unidireccional, desde la proyección, es la que predomina en el mundo de la educación artística (y de la educación en general).

- ¿Qué alternativas a este modelo desarrollaste?

- Para mí, la alternativa residía en explorar otros caminos, hacerme otras preguntas tipo: ¿dónde estoy yo en el proyecto? ¿Cuál es mi lugar?... y empezar a trabajar desde ese lugar. Empezar a trabajar, ya no como sujeto que observa, sino como sujeto que se implica.

- ¿Cuándo pasas de fuera hacia dentro y en qué consiste esta nueva posición?

- Después de tantos años de realizar proyectos de dinamización y docencia, tenía la sensación de que siempre me quedaba en uno de los niveles, y esto me impedía desarrollar un proyecto de creación. Además, cuando soy madre, me doy cuenta de que hay otras formas de comunicación que no pasan por la planificación, sino que tienen que ver con la comunicación desde lo invisible, sin palabras, sin conceptos... Aquí es cuando entra el cuerpo. Investigué esta “otra manera más sutil de comunicarnos creativamente” con diversas escuelas infantiles del Solsonés. Trabajé el espacio y la manera de estar en él no desde el verbo, sino desde el tono, el ritmo, el color, el movimiento... Generé ambientes en los que los niños se sintieran cómodos, en los que exploraran y aprendieran (a partir de materiales, recorridos sensoriales...). Partíamos de lo simbólico y de transformar desde lo cotidiano: trozos de tela como pedacitos de cielo, los soplabamos, los dejábamos caer al suelo viéndolo cada vez lo hacían de una manera diferente, dialogando con el espacio. A partir de allí, ellos se hacían muchas preguntas, creaban, experimentaban...

- ¿Qué suponen este tipo de prácticas?

- Una disolución de las fronteras entre lo artístico, lo cultural y la co-



«Tenues en Aviñó». FOTO: CAL GRAS

tidianidad. Una invitación a perder la distancia, a sumergirnos en experiencias que nos sitúan como personas, que nos interrogan, que nos cuestionan por lo que somos y no por lo que representamos. Este tipo de prácticas necesitan lentitud, proximidad, reflexión, diálogo...

- ¿Cómo incide esta manera de trabajar en los procesos comunitarios?

«Resignificar y reconocer nuestras prácticas diarias como espacios de sentido»

- Trabajar con gente reconociendo el lugar desde dónde lo haces es un acto de honestidad y coherencia. Facilita el diálogo entre lo personal y la trayectoria del grupo. Si haces propuestas sin explorar antes el lugar desde el que las haces, las personas que están contigo dialogan de una forma diferente. La relación con los otros va determinada con la sinceridad que tienes contigo mismo. Cuanto más aceptas tu lugar, tus motivaciones, y lo muestras sin problemas, más se abren los demás.

Un vivir de nuevo el espacio a través de lo vivido. Cuando llegó el frío del invierno, trasladé la acción a casa de las vecinas para sentir el encuentro como acción poética, para compartir un momento, un silencio, un estar juntas. Las dinámicas de acción artística en contexto desarrolladas aquí no se focalizan en la creación de grandes acontecimientos ni estrategias de visibilidad, sino que buscan resignificar y reconocer nuestras prácticas diarias como espacios de sentido.

- ¿Por qué es tan importante en tu trabajo la vinculación de las personas?

- Porque estoy tremendamente de acuerdo con Capra cuando considera que formamos parte de un sistema de relaciones en el que cualquier acción que realizamos incide en los y lo demás. Esto no ocurre desde la mirada, sino desde el lugar que ocupamos. Este sistema es esférico, no estamos fuera mirando para proyectar y representar, sino que formamos parte de la realidad que vivimos; incidimos en ella y ella incide en nosotros. Damos y recibimos, como el respirar. Sin jerarquías. Sin proyección. Las personas y los lugares que habitan forman parte de mí, igual que yo de ellos.

En este sentido, “Tenues” es un proyecto que empecé en Solsona y continué en Aviñó. En Solsona, como en muchos otros pueblos, la gente está muy condicionada por la necesidad de andar por el pueblo desde otros lugares, y así empezó: recogiendo zapatos y andando con ellos. Los vecinos (la mayoría me conocen) me miraban, se reían (nos reíamos juntos), me paraban, preguntaban, se interesaban. Los de la zapatería me dieron muchos zapatos, el ayuntamiento me cedió un espacio porque creyeron que esto tenía un sentido, el teatro me abrió las puertas para compartirlo con la gente, organizamos “zapataadas” en grupo... Todo iba saliendo solo. Cuando en el escenario de siempre hay algo diferente, te lo llevas a casa y le das vueltas, te tomas tu tiempo y, en algún momento, puede que surja algo. La gente conecta desde lo cotidiano y se establece una comunicación con lo artístico que dialoga con cada persona. Tal y como me comentó Albert Vidal (performer), “cuando estás creando, se trata de trabajar el significado, el significado ya lo damos las personas”.

Como artista soy un instrumento, de modo que el espacio, el tiempo, la relación y la comunicación son mi espacio de trabajo. Esta nueva dimensión corporal introduce una nueva metodología de trabajo que contempla el hecho de estar en dos lugares a la vez. La proyección, el afuera y el dentro, la conciencia sobre la posición. De esta aparecen nuevas propuestas

- En el proyecto “Sum I” llevas todo esto a un terreno más simbólico, poético, y lo conectas con ese contexto rural al que perteneces...

- Descubrí un mundo apasionante a través de Sabine Dahrendorf (bailarina): aprender desde tu propio lugar, si quieres entender el espacio, ¡ponte! En “Sum I” relaciono todo esto con el hecho de “respirar un sitio”, estar en un lugar y aprender el “darle vida”. Se trata de un proyecto experimental, y todavía en proceso, que consistía en “estar” una escuela abandonada del municipio rural en el que vivo. Ciertas personas que pasaban por allí, se paraban a charlar conmigo y a contarme su relato sobre la escuela. A partir de eso, surgió la idea de recuperar la historia del edificio. Y se empezaron a remover cosas entre los vecinos. El hecho de solo estar allí trajo implícito un reconocimiento progresivo a través de relatos, memorias, recuperación de documentos...

INTERSECCIONES: Entre arte y educación

■ ¿Son Arte y Educación esferas independientes? ¿Cuáles son sus puntos en común? ¿Cuáles sus diferencias? ¿Qué es lo que se está haciendo? ¿Qué es lo que falta por hacer? Esta sección pretende visibilizar las intersecciones entre educación y arte a través de centros, proyectos, personas... que las trabajan.

MARTA&PUBLICO

‘Queda mucho discurso y práctica de resistencia por hacer’

La pareja de artistas Marta de Gonzalo y Publio Pérez Prieto trabajan en Madrid juntos, en comunidad y posicionados políticamente en el cruce entre arte y educación. Actualmente participan en la exposición “Ni arte ni educación” en Matadero, Centro de Creación Contemporánea. De su extensa trayectoria destacamos dos grandes ejes de acción: su trabajo como docentes en arte y comunicación audiovisual, y el proyecto de investigación Las Lindes.

ESTHER CANALS PIÑOL

- ¿Cuál es el papel de la palabra “compartir” en vuestra trayectoria?

- Hace ya tiempo que trabajamos exclusivamente colaborando. Somos sujetos, pareja, padres, artistas, educadores... itodo a la vez! A finales de los 90 y principios del 2000, una serie de vivencias nos situaron en una posición no individualista de la producción cultural, en un compartir analógico. Por un lado, la experiencia del proyecto colectivo de exposición ‘Ecosofías’ y en Circo Interior Bruto (colectivo autogestionado que realizaba “funciones” públicas, híbridos entre acción, trabajos de presencia y teatro experimental). Por otro lado, el vivir en comunidad y empezar a dar clases. Compartir, trabajar en grupo, es aprender a valorar un saber no único, a generar conocimiento entre todos, a generar preguntas más que respuestas.

- ¿Cómo generáis este “saber no único” en clase?

- Partimos siguiendo el libro como cualquier principiante, pero muy pronto comenzamos a cuestionar los contenidos y prácticas establecidas, provocando un proceso de cambio en las dinámicas metodológicas y los materiales a trabajar. Replanteamos la estructura vertical del profesor que traslada el saber a los alumnos; tanteamos el audiovisual no afirmativo (imágenes que cuestionan, que remueven otros imaginarios distintos, que conectan con problemáticas reales) y empezamos un proceso de alfabetización audiovisual que plantea qué tipo de abecedario damos a los ciudadanos del mañana para que las imágenes no les sometan. A partir de aquí, trabajamos para que cada uno lleve a su lugar, que puede ser di-

ferente al de los demás, así que cada miembro del grupo aprende de su proceso personal y también del de sus compañeros.

- ¿Cuál es la reacción de los alumnos ante los “proyectos libres; que no marcan unas líneas claras de actuación”?

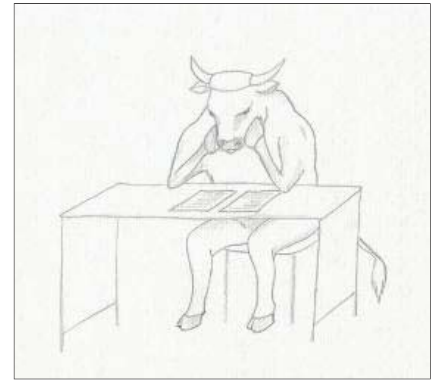
- Esta libertad les deja completamente vulnerables, porque están acostumbrados a que les digan qué y cómo. Su respuesta más habitual es “yo no sé sobre lo que quiero trabajar”. Con el tiempo hemos aprendido que, a veces, no se llega a este espacio de libertad instantáneamente, sino que hay que recorrer un proceso de empoderamiento. Para ayudar a este proceso, es importante acercar al aula lo que está fuera de la escuela, lo que nos motiva. El “aprendizaje significativo” se produce cuando podemos trasladar a nuestra vida lo que aprendemos.

- En algún lugar de vuestra web aparece la frase: “Pero, profe, ¿qué es esto que nos estás poniendo?”

- ¡Es muy común! Es genial que la digan, porque supone que hay un extrañamiento, supone que allí está sucediendo algo, algo que amplía su capacidad de pensar y sentir. Otro comentario recurrente es «lo que me estás pidiendo es muy difícil». Esto sucede porque no queremos que sean ventrílocuos, sino que piensen por ellos mismos. Les cuesta porque no se lo creen. Por este motivo, nos interesa mostrarles trabajos artísticos que no requieran grandes infraestructuras de producción, que vean que los artistas pueden trabajar con lo que tienen cerca: materiales cotidianos, imagen pobre, azar, biografía... Esto les libera porque se dan cuenta de que ellos también pueden ser emisores de sentido.



‘La intención’, 2008, Marta de Gonzalo y Publio Pérez Prieto.



- Parece ser que interesa más que seamos receptores que emisores...

- La nueva legislación educativa, la LOMCE, incorpora unos estándares de aprendizaje que dicen exactamente qué es lo que podemos y no podemos trabajar en clase. Esto imposibilita que, como profesores, tengamos en cuenta nuestros propios criterios, partiendo de la sospecha acerca de lo que hacemos dentro del aula. Nos obliga a convertirnos en agentes de reproducción de un modelo de educación disciplinaria en el que no creemos, un modelo que genera ciudadanos dóciles y acríticos, consumidores. Además, la única referencia a la creatividad que existe en las competencias clave se relaciona con el espíritu emprendedor, situándola al servicio de la capitalización empresarial. Es inquietante que el repentino interés por la educación desde el arte y sus instituciones se dé en paralelo a la expulsión de lo artístico en la educación formal porque “no sirve para nada”.

- ¿Es posible introducir nuevas ideas con estos estándares de aprendizaje?

- Parece ser que el único espacio viable es el de la educación no formal, aunque nosotros reivindicamos la educación formal, por sus tiempos y porque es la educación a la que tiene acceso todo el mundo; ¿qué padres apuntan a sus hijos a un taller de cine ofertado por una fundación u obra social? Es un debate urgente, algo que debe cambiar en el marco político y legislativo. Hay unas presiones muy fuertes y, para discutir la validez de

una ley de educación, se están tomando como argumento de autoridad las demandas de adecuación al mercado laboral de la Patronal, o las de las pruebas PISA, que introducen un modelo de aprendizaje en el aula que deja a multitud de alumnos sin oportunidades por sus condiciones de origen. Hay mucho trabajo por hacer: discursivo y de prácticas de resistencia.

- ¿Cuál es la situación de lo artístico y lo educativo en sendas instituciones?

- A pesar de que algo va cambiando, las prácticas artísticas basadas en la educación están precarizadas, poco valoradas, son vocacionales y voluntaristas. No hay una estructura que permita desarrollar este trabajo con una temporalidad suficiente como para poder hacer una propuesta que se integre en el dispositivo de exhibición y en los tiempos de desarrollo del proyecto. Desde la escuela, además de la falta de formación del profesorado, cuesta hibridarnos con prácticas que vienen de fuera. Es difícil generar otras metodologías y romper dinámicas establecidas debido a la rigidez estructural. En general, hay muy poco contacto entre centros de educación y artísticos, y esto es lamentable porque es vital conocer de antemano las propuestas para integrarlas de una manera profunda y real, para evitar las “salidas a parques temáticos”.

- ¿Tratáis todas estas cuestiones en Las Lindes?

- De hecho, Las Lindes nació en 2009 con la necesidad de crear una comunidad de pensamiento crítico para generar un relato dife-

rente al dominante. Es un lugar de encuentro donde nos reunimos profesionales de distintos ámbitos educativos (formal, no formal, museos, etc.); un lugar de investigación y debate, pero también de archivo y visibilización (todas nuestras sesiones están grabadas en vídeo).

- ¿De qué manera dais respuesta desde Las Lindes a estas cuestiones?

- Por ejemplo, actualmente, para responder a la extinción de las materias artísticas en la escuela, estamos diseñando una asignatura (Creación Audiovisual Contemporánea) y materiales de apoyo, en relación con problemáticas reales del mundo audiovisual contemporáneo: construcción de identidad, imagen y subjetividad, imagen y reproducción social, género... En breve la pondremos a disposición de los docentes que quieran proponerla en su centro como una asignatura de libre configuración de la ESO.

- ¿Qué permite el vínculo entre Las Lindes y el Centro de Arte Dos de Mayo?

- El proyecto se aloja en el CA2M. Su actividad (reflexiones, debates, ideas...) alimenta la del departamento de educación, aunque son espacios independientes. Alojarse en la institución permite disponer de un lugar, de un presupuesto para desarrollar la actividad (invitar agente, documentar...). Aporta legitimidad al discurso. Las instituciones deben dedicar parte de su presupuesto, esfuerzo y capacidad de producir sentido, a hospedar determinados tipos de debates, discursos y prácticas.

INTERSECCIONES: Entre arte y educación

■ ¿Son Arte y Educación esferas independientes? ¿Cuáles son sus puntos en común? ¿Cuáles sus diferencias? ¿Qué es lo que se está haciendo? ¿Qué es lo que falta por hacer? Esta sección pretende visibilizar las intersecciones entre educación y arte a través de centros, proyectos, personas... que las trabajan.

EQUIPO CURATORIAL DE LA EXPOSICIÓN “NI ARTE NI EDUCACIÓN”

‘Una exposición no se vigila; se media, se acompaña, se cuida’

“Ni arte ni educación” es algo más que una exposición, más que un programa de actividades. No es arte, no es educación, es un espacio nuevo. Un laboratorio en el que se investigan otras formas de trabajar los espacios expositivos; en el que se replantean los agentes que forman parte de ellos, incluyendo al público como productor de conocimiento.

ESTHER CANALS PIÑOL

- ¿Cómo nace “Ni arte ni educación”?

- En 2012, Matadero (Centro de Creación Contemporánea de Madrid) crea unos grupos de pensamiento para tratar diversos temas. A Pedagogías Invisibles (colectivo de investigación-acción en arte-educación) nos propusieron coordinar el “Grupo de Educación Disruptiva” (GED). Después de más de dos años de trabajo, Matadero propone mostrar los resultados mediante una exposición. Y así nace “Ni arte ni educación”.

- ¿Qué es lo que la hace tan especial?

- El lugar desde el que ha sido pensada. Normalmente, el equipo educativo es el último en aparecer, cuando la exposición ya está producida. Aquí, en cambio, nos situamos al principio de la cadena. Esto ha sido una gran oportunidad para llevar a la práctica aquello que hemos reivindicado durante tanto tiempo. Lo pedagógico vertebró lo artístico. Esto implica posicionar la experiencia pedagógica, los educadores y los públicos al mismo nivel que el de los agentes que suelen ser centrales en una exposición (obras de arte, artistas, curadores...) y que afecta el planteamiento expositivo y comisarial, los horarios, artefactos, actividades, concepción del público, espacio, relaciones...

- Vamos por partes: el planteamiento expositivo.

- “Ni arte ni educación” no es un evento concreto, sino que forma parte de un proceso que empezó en el 2012 con el GED y que continuará más allá de la muestra. Nos interesa que, debido a este carácter procesual, la exposición se vaya transformando; por eso, no está formada por piezas artísticas fijas y

acabadas, sino por dispositivos pedagógicos.

- ¿En qué consisten estos dispositivos?

- Son los proyectos que articulan la muestra: instalaciones, fiestas, vídeos, audios, documentaciones, investigaciones... Además de los dispositivos, también hay otros formatos: acciones, talleres, encuentros... Todos ellos se van activando, a lo largo del tiempo, mediante microacciones. Son estas activaciones las que rigen el calendario, es decir, la exposición no sigue el horario de Matadero, sino que solo abre cuando suceden “cosas”. Esta es la manera que hemos encontrado para luchar contra las dinámicas de precarización y, a la vez, para implicar al público en el proceso de transformación.

- ¿Qué supone el “papel activo” del público?

- Supone no solo consumir, sino participar, producir conocimiento. Hemos abierto una “convocatoria de cesión ciudadana” para que la gente (escuelas, asociaciones vecinales, colectivos...) proponga otros usos del espacio expositivo. El espacio, por lo tanto, es muy importante. Queremos que la gente se sienta a gusto, intervenga más allá de la mirada, con el cuerpo, habite la exposición; que pueda pasear, experimentar y jugar pero también sentarse, relajarse, leer... ¡Aprender! No solo estar, sino ser.

“El arte como vehículo de aprendizaje y la educación como proceso de investigación”



Zona chill-out dentro del proyecto espacial ‘Narrativa Levitar’. FUENTE: NI ARTE NI EDUCACIÓN.

Desde Pedagogías Invisibles creemos que la producción con el público es fundamental, por eso hemos aprovechado la muestra para intentar potenciar al máximo la participación de la gente. Una de las primeras cosas que teníamos claras es que, en una exposición, no se vigila; se media, se acompaña, se cuida. En “Nini” se puede correr, saltar, tocar, oler, intervenir. Hay columpios, mesas colgadas en el techo, sacos de yute en el suelo... Hay gente que no sabe gestionar esta “libertad” de forma responsable, porque no estamos acostumbrados a ella, y entonces la participación se convierte en algo problemático, algo que nos impulsa a gestionar nuestras contradicciones, a confrontar nuestras teorías con la realidad. Es un experimento.

- Un experimento a nivel comisarial, también.

- Trabajamos a través de un comisariado expandido o colectivo formado por: los miembros del GED (quienes hemos fijado los marcos conceptuales basados en activismo y pedagogía, diversidad y ciudadanía crítica), una asociación de estudiantes de arquitectura y los artistas. Como los roles se hibridan, utilizamos la palabra “agente” para definirnos (dentro entran las categorías: comisario, gestor, artista, educador, arquitecto...). A diferencia de lo que suele pasar,

el trabajo comisarial no se relaciona a partir de la inauguración, sino que se multiplica por dos: estamos allí todos los días, viendo qué sucede, escuchando las opiniones de la gente, sacando fotos... Vivimos e investigamos la exposición para ver cómo se desarrolla el “experimento”.

- ¿Cómo se refleja este carácter experimental en los dispositivos?

- La “Tercera Oreja” es una audioguía disruptiva que revisa uno de los formatos educativos más utilizados en los museos. No se trata de una voz autorizada que aporta informaciones cerradas, sino voces con nombre y apellidos que te interpe-

“Queremos que la gente habite la exposición”

lan preguntándote y planteándote tu lugar en la exposición. “Murciélagos” es un proyecto que consiste, por un lado, en unas sesiones libres y gratuitas celebradas los miércoles en las que se investiga la voz y su potencial; y, por otro lado, una pieza expositiva formada por grabaciones que mutan a medida que se van sucediendo esas sesiones. “Inclasificable” es una instalación que invita al público a

rellenar un cuestionario íntimo sobre su sexualidad. En ella hay toda una serie de carteles que dicen “te puedes sentar en la mesa”, “puedes rellenar el cuestionario”, “se puede tocar”... Desde los primeros días, alguien puso “se puede escribir en la mesa” y todo el mundo empezó a escribir. Incluso un día escuchamos a una niña que dijo “mira, en esta obra puedes dejar mensajes en la mesa”. Esta pieza fue intervenida de manera inesperada. En “La Brecha” se reflexiona sobre la distancia existente entre el sistema educativo y el arte contemporáneo...

- ¿Cómo concebís el binomio artista-educador?

- Estamos situados en un espacio híbrido, donde arte y educación son dos herramientas que nos llevan a lugares nuevos, transdisciplinares. Aquí el arte es un vehículo de aprendizaje y la educación un proceso de investigación. Un nuevo profesional, el arteeducador, se va configurando poco a poco dentro de este mundo. Uno de nuestros objetivos desde Pedagogías Invisibles es investigar sobre esta figura en España, sobre sus metodologías y sus prácticas, e intentar visibilizarla en el mercado laboral. El arteeducador utiliza el arte y la educación para la transformación social. Aúna el pensamiento artístico con la conciencia pedagógica.

INTERSECCIONES: Entre arte y educación

■ ¿Son Arte y Educación esferas independientes? ¿Cuáles son sus puntos en común? ¿Cuáles sus diferencias? ¿Qué es lo que se está haciendo? ¿Qué es lo que falta por hacer? Esta sección pretende visibilizar las intersecciones entre educación y arte a través de centros, proyectos, personas... que las trabajan.

JUDIT VIDIELLA

‘Es importante abandonar la narrativa victimista, castradora, y abrir otra posibilidadora’

Judit Vidiella está vinculada a la educación artística desde hace muchos años, como docente y como investigadora. Es especialista en Pedagogías Culturales, Estudios de Performance y Prácticas Feministas. Forma parte de “Col-lectivacions”, iniciativa de formación e investigación, desde donde pone en práctica su concepto “Pedagogías de Contacto”, que consiste en vincular las prácticas de corporización y los estudios de performance con la pedagogía.

ESTHER CANALS PIÑOL

- ¿Qué es “Col-lectivacions”?

- Un colectivo que nació hace 3 años, integrado por Rachel Fendler, Jose Antonio Delgado y yo misma. Nos dedicamos a la formación y a la investigación, en el marco de la educación artística. Nuestros intereses se centran en las prácticas colaborativas y en las pedagogías de contacto. Colaboramos con la Escuela Superior de Diseño y de Artes Llotja, donde realizamos proyectos educativos, seminarios, talleres, performances... con alumnado y profesorado; y con la Fundación la Pedrera, en un programa de formación del personal de sus espacios sociales y culturales. Desde finales del 2015 tenemos la sede en Fabra i Coats, a partir de una residencia, y desde allí queremos replantearnos.

- ¿Qué son las “Pedagogías de contacto”?

- Es un concepto que trabajé en mi tesis y podría resumirlo como pedagogías del cuerpo. La idea de “contacto” me interesaba por varias razones: porque implica hacer las cosas con tacto, implica estar presente (autoconciencia), implica contagio, implica unas prácticas comunicativas más sensoriales y afectivas; lo que nos toca es lo que nos emociona, motiva, llega. Por lo tanto, “contacto” se aleja de la idea de que el aprendizaje es algo distante, sobre-intelectualizado y se acerca a la idea del conocimiento encarnado.

El concepto también viene inspirado por el “contact dance”, una práctica de improvisación en la danza que se puede llevar a cabo sin ser especialista. Esta idea de la práctica amateur, que no necesita profesionalización, también me interesa y la relaciono con la performance.

Las “Pedagogías de contacto” se mueven entre una parte más crítica, consistente en repensar y deconstruir los estereotipos cultu-

rales a través del cuerpo y la performance; y otra más proactiva en la que proliferan nuevos imaginarios. De esta manera no todo se queda en repetir, revisar, criticar, sino que, una vez se ha cogido conciencia, podemos pasar a la acción, experimentar otras posibilidades.

- ¿Qué lugar ocupa el cuerpo en la escuela?

- Aunque en la escuela el cuerpo es invisible (con dos únicas excepciones: educación física y teatro), realmente está muy presente porque el conocimiento, los discursos y los aprendizajes lo tienen en cuenta, pero para controlarlo y someterlo. Esta sumisión también está presente en la vida diaria, en el discurso médico, jurídico, social... En la cultura visual, el cuerpo es una mera representación, una imagen, un ideal, un imaginario alimentado por la publicidad.

En mi formación del doctora-

«Las prácticas educativas no solo educan, sino que normalizan»

do y en mi trabajo en el departamento de educación, echaba de menos lecturas o aproximaciones que me hablaran del cuerpo de una manera diferente. Por eso empecé a interesarme por los estudios de performance y las teorías feministas, queer, postcoloniales...

- ¿Qué han aportado las teorías feministas, queer, postcoloniales... a la educación?

- Han hecho visible el currículum oculto normativo de la escuela (de clase alta, heterocentrado, patriarcal...) y han puesto sobre la mesa la invisibilidad de las diversidades de sexo, raza, género, clase social, cultural, de referentes... Currículum oculto normativo quiere de-



Taller ‘Llança’t a ballar’. Col-lectivacions 2015.

cir que las prácticas educativas no solo educan, sino que normalizan; potencian una identidad muy concreta negando muchas otras formas de estar en el mundo.

Otra aportación importante es que han centralizado lo personal como una posición política, eso también implica repensar el currículum, ya que en este el aprendizaje nunca es personal, sino que en la mayoría de casos consiste en memorizar, repetir, transmitir... el discurso hegemónico.

También han puesto sobre la mesa el tema del cuerpo y de las identidades; el género (feminidad pero también raza...); la diversidad sexual y afectiva (que es un tema tabú en las escuelas)... Es importante trabajar todos estos temas en clase, y más cuando hay cada vez más casos de acoso escolar, de bullying, de discriminación...

- ¿Cómo se vincula y concreta todo esto en la performance?

- Desde lo más básico. El acto educativo es una performance: hay unos roles, unos rituales, unas disposiciones corporales, unos espacios, unos tiempos... Cuando entras en la escuela, en el aula, te tienes que comportar de una manera determinada, el profesor tiene un papel, ocupa un lugar, los alumnos otro... Educar, por lo tanto, es performar; por la gestualidad y los papeles sociales, pero también porque hay una repetición de un saber que no cambia y siempre se transmite de la misma manera. Criticar, afirmar, suspender, cas-

tigar, aprobar... son acciones performativas.

La performance problematiza la relación docente-alumnado, así como los mecanismos de construcción, transfusión y participación del significado. Como herramienta pedagógica, permite analizar las dinámicas sociales a través de las cuales nos constituimos; permite hacernos conscientes de las políticas de dominación interiorizadas, no para escapar, pues

«La performance plantea el acto educativo como un acontecimiento»

formamos parte de ellas, sino para conocer cómo las aprehendemos, repetimos, interiorizamos, encarnamos, resistimos... en nuestras experiencias diarias, para hacerlas conscientes con el fin de encontrar espacios de negociación y posibilidad.

Las pedagogías de contacto rompen con la idea de que el profesor es solo un transmisor de conocimiento, y no un creador. Ayudan a producir nuevos espacios, en los que se puedan crear, inventar, nuevas maneras de hacer. La performance puede ser una herramienta creativa en el aula; un estrategia de agenciamiento y de conciencia crítica. Permite plantear el aula como un espacio donde suceden cosas

y el acto educativo como un acontecimiento.

- ¿Es viable introducir este tipo de prácticas tal y como está planteado el currículum?

- Entender el currículum de un modo corporizado supone ponerse unas gafas, mirar de cierta manera... Es una cuestión política. Se puede trabajar de manera transversal, en cualquier asignatura o tema se puede trabajar desde el cuerpo. Puedes hacer énfasis desde el análisis, en otras ocasiones introducir prácticas más experimentales, corporales...

A pesar de que las cosas no son fáciles y de que no es una práctica normalizada, sino bastante marginal (en la que aún queda mucho por hacer), si entramos en la página de “Polièdrica”, por ejemplo, podremos ver la cantidad de iniciativas y colectivos que hay dentro y fuera de la escuela que trabajan el cuerpo, la danza, el teatro, como por ejemplo Teatre Pa tothom, “Fil a l’agulla”...

Están pasando cosas, el problema es que no se visibilizan y se sigue perpetuando la narrativa de que el currículum es opresor. Y lo es, pero podemos buscar estrategias creativas y de resistencia dentro de clase. Es importante abandonar la narrativa victimista, castradora, y abrir una narrativa posibilidadora, en la que nos demos cuenta de las cosas interesantes que están pasando, para que empiecen a proliferar a través de estrategias de contagio.