

EXPRESSART

MUSEU PORTÀTIL

DANIEL MEDINA



ÍNDICE

- 1 — PRÓLOGO
- 2 — INTRODUCCIÓN
- 3 — LA BOLSA DE PLÁSTICO,
LA CASITA EN LA PARED
Y LA IMPRENTA
- 4 — EL MAESTRO IGNORANTE
EN EL AULA
- 5 — EL MUSEO Y LA EDUCACIÓN
EN UNA CAJA
- 6 — N Y EL ARTE
- 7 — ANEXO 1: TABLA DE ESCUELAS
- 8 — ANEXO 2: SESIÓN DE
DIAGNÓSTICO (DAFO)
CON EL EQUIPO DE EDUCADORXS
- 9 — ANEXO 3: NIVELES DE IMPACTO
- 10 — BIBLIOGRAFÍA

PRÓLOGO

Este ensayo es uno de los resultados del proceso de análisis y reflexión crítica que llevé a cabo entre febrero y junio de 2017 sobre el dispositivo *Expressart. Museu portàtil* (en adelante, *Expressart*) del departamento de Educación del MACBA.

Durante este proceso de investigación y evaluación visité 18 escuelas de la provincia de Barcelona para realizar observaciones directas en las aulas de ciclo infantil y de primaria y conversar con maestras que estaban utilizando el dispositivo durante el curso 2016-2017. Para ofrecer una mirada del proyecto lo más amplia posible, entrevisté también a maestras que lo habían utilizado en cursos anteriores y asistí a clases en distintos momentos de trabajo de los diferentes bloques del proyecto, previas a la visita al museo. En las escuelas a las que acudí más veces y cuyos grupos estaban más familiarizados conmigo, realicé también sesiones de debate con grupos-clase en torno a sus intereses sobre el arte y la función de los equipamientos culturales y educativos.

Por otro lado, en el museo acompañé a grupos de escolares en las visitas a la Colección MACBA, tanto las que estaban vinculadas a *Expressart* como las que no, donde también pude mantener conversaciones informales con el equipo de educadorxs. Asimismo realicé entrevistas con los distintos agentes vinculados actualmente al proyecto: su creadora, Marta Berrocal; las coordinadoras de Educación, Yolanda Jolis y Ariadna Miquel; la responsable de Educación, Tonina Cerdà, y el jefe de Programas del museo, Pablo Martínez. Con el equipo de educadorxs dinamicé una sesión para recoger sus apreciaciones sobre el proyecto, que he volcado en el anexo 2.

Finalmente realicé dos sesiones de retorno de la investigación. La primera fue una sesión interna dirigida al equipo del Departamento de Educación, en la que expuse las primeras conclusiones y consideraciones que había reunido hasta la primavera de 2017 y cuyo extracto puede consultarse en el anexo 3. La segunda sesión tuvo lugar en el contexto de los talleres Laboratori d'artistes, en el verano de 2017, con maestras de primaria y el equipo del museo.

En este texto he querido reflejar algunas de las huellas que ha dejado *Expressart* en el aula a lo largo de los años, así como mostrar la riqueza de debates y reflexiones que se pueden desprender de su recorrido. El texto no traza un itinerario del dispositivo móvil solamente desde una mirada celebratoria, pues justamente sus ambigüedades, contradicciones y fisuras aportan muchas pistas desde las cuales poder pensar proyectos futuros.

Después de una pequeña introducción en la que esbozaré un recorrido histórico para enmarcar el proyecto, el ensayo se articula en cuatro capítulos.

El primer capítulo es un ejercicio de desgranado de los elementos que conforman el dispositivo, y parte del uso de objetos y de dispositivos móviles en lo artístico y lo educativo para poder distinguir sus posibles marcas de influencia implícitas. En el segundo capítulo examino el dispositivo en sí para analizar qué enseña exactamente y desde qué mirada. A través de un análisis político e institucional del museo, el tercer capítulo ofrece algunas señales para entender el estado actual del proyecto en el seno del Departamento de Educación y su dialéctica con los contenidos curatoriales.

Finalmente, con el deseo de poder contribuir a nutrir los debates entre el arte contemporáneo y la pedagogía, el ensayo cierra con una experiencia concreta en el aula para establecer un vínculo entre la infancia y el arte y su capacidad para enseñarnos otras formas de ver el mundo.

La Vall de la Santa Creu, julio de 2017



INTRODUCCIÓN

La serie de objetos que derivarían en los actuales objetos *Expressart* empezaron a desarrollarse en las salas de la Colección MACBA en 2003 como herramienta de acompañamiento a las visitas escolares que el museo comenzaba a organizar. El MACBA contaba entonces con la colaboración de Marta Berrocal, quien diseñaba visitas escolares y sesiones de formación con educadorxs del museo e impartía cursos para el profesorado.

Con el propósito de acercar las obras de arte al público escolar de entre 3 y 12 años y de que el encuentro entre niñxs¹ y obras de arte fuera lo más amable y satisfactorio posible, Marta propuso usar pequeños maletines de madera con cajones que albergaban objetos:

En las cajas había objetos que se repartían a los niños, y estos debían buscar la obra con la que estaban relacionados. No era una búsqueda literal porque no se trataba del mismo objeto, pero conseguías que todos los niños fueran protagonistas. Era muy emocionante porque quizá a uno le tocaba un calcetín, a otro, un platillo... Cada niño tenía la necesidad de encontrar y explicar su objeto y a partir de ahí todos intervenían. La cuestión no era acertar o no. A partir del «yo tengo...» se iniciaba una conversación.²

En 2005, la experiencia de trabajar en salas con una caja de objetos que presentaba y relacionaba obras de arte propició dar un paso más allá, por lo que se encargó la construcción de las primeras 20 cajas bajo el nombre de *Expressart. Museu portàtil*, más grandes y más difíciles de transportar que las actuales. El propósito ya no era tanto incluir elementos en salas para mejorar el formato de las visitas, sino mandar aquellas cajas a las escuelas y proporcionar herramientas a las maestras³ con las que preparar la posterior visita a la Colección. La actual responsable de educación del museo, Tonina Cerdà, narra ese momento:

La idea era crear un proyecto que vinculara el arte contemporáneo con las escuelas porque no teníamos público de infantil y primaria. Nunca hemos tenido una colección permanente ni unas salas fijas, así que de algún modo debíamos lograr ese espacio de confort que el profesorado necesita: un lugar que conoces, en el que sabes qué te vas a encontrar, al que sabes que puedes regresar. Necesitábamos un proyecto que empoderase al profesorado, que le diera autonomía, recursos y seguridad para poder trabajar el arte contemporáneo casi independientemente de las obras que estuvieran expuestas.⁴

Después de un período de pruebas y gracias a una subvención de Caixa Penedès, en 2007 se diseñó un nuevo prototipo de la caja. Se hicieron 100 réplicas y se pu-

1 Utilizo las fórmulas *lxs niñxs* y *lxs educadorxs* para demarcar un uso abierto del género.

2 Conversación con Marta Berrocal, 22 de febrero de 2017.

3 Aunque también hay maestros varones que han utilizado el dispositivo a lo largo de los años, emplearé la forma en femenino en todo el texto porque la profesión de docente en educación infantil y primaria la desempeñan mujeres, mayoritariamente.

4 Conversación con Tonina Cerdà, 27 de febrero de 2017.

sieron a disposición de las escuelas del territorio catalán a través de los Centros de Recursos Pedagógicos (en adelante CRP) gracias a un convenio de colaboración con el Departament d'Ensenyament de la Generalitat. En el despliegue y difusión de Expressart participaron las actuales coordinadoras de educación, Yolanda Jolis y Ariadna Miquel, quienes se desplazaban a distintos lugares del territorio para hacer presentaciones, talleres y formaciones. Esta apuesta sirvió no solo para que el profesorado perdiera el miedo a utilizar el recurso, sino para establecer complicidades directas con las escuelas, vínculos que se mantienen aún hoy.

En 2009 se revisó el contenido de la caja y se cambiaron algunos de los objetos para actualizarlos con las obras de la Colección en curso, que se presentaba bajo una nueva dirección, la de Bartomeu Marí. Para realizar dicha actualización, había que cambiar el contenido de cada una de las cajas repartidas por Catalunya, por lo que el cambio de tres objetos implicaba mover otros 300, rehacer 100 CD y reescribir 100 dossieres. Con el tiempo, la dificultad logística de mantener viva la relación entre los objetos de la caja y las obras que se exponían en el museo determinó la decisión de no actualizar el material y asumir que no todos los objetos de la caja estarían expuestos en salas. Desde su puesta en marcha, Expressart se acompañó también de jornadas anuales donde los centros educativos se encontraban para compartir experiencias en el aula. En estas jornadas se daba un hecho paradigmático y es que, si bien el proyecto estaba pensado para escolares de entre 3 y 12 años de edad, curso tras curso llegaban experiencias al museo que desbordaban los límites de la escuela de primaria. A las Jornadas Expressart⁵ acudían también profesoras de magisterio de la universidad, de escuelas de adultos, expertas en necesidades educativas especiales o docentes de escuelas de artes plásticas. Además, los usos de la caja no se limitaban solo a la asignatura de educación plástica y visual, sino que podía emplearse en las aulas de lengua, matemáticas, medio natural o música:

Había una maestra, Bibi, que trabajaba en una escuela con un altísimo índice de ausentismo escolar; en su clase tenía a una niña que solo iba al colegio cuando trabajaban con la maleta. ¿Y qué hacían con la maleta? ¡Todo! Bibi montó toda una programación a partir de *Expressart* para el tercer ciclo de primaria: matemáticas, medio, lenguas, música, tutoría... Y ramificó el proyecto a todas las áreas curriculares.⁶

Esta última actualización de la caja en 2009 es la versión que hoy conocemos. Está compuesta por tres cajones de madera, el más grande de los cuales contiene una serie de 30 objetos que tienen algo que ver con las obras de la Colección del museo. A través de relaciones más o menos complejas, se pueden establecer conexiones entre uno o más objetos de la caja y las obras de la Colección. Por ejemplo, la letra de madera puede relacionarse con la obra *Some objects of Desire* (2004) de Laurence Weiner, con *Sculptura* (1969) de Francesc Torres o con *L'art et les mots* (1973) de Marcel Broodthaers. O la silla puede conectarse con la *Silla Zaj* (1972-1974) de Esther Ferrer e *Immensa* (1982) de Cildo Meireles.

5 Las ocho ediciones de las Jornadas Expressart se celebraron anualmente desde de 2009 hasta 2016. En estas jornadas las escuelas que participaban en el proyecto compartían sus experiencias y sus formas de desarrollarlo en las distintas etapas y contextos de la educación.

6 Conversación con Marta Berrocal, 22 de febrero de 2017.

Como complemento a este bloque, un CD-ROM permite visualizar algunas de las obras de 29 artistas de la Colección. La información del interactivo está organizada en tres partes —imágenes, artistas y obras— y se acompaña de pequeñas descripciones de las obras y las biografías de los autores, además de dar pistas sobre los objetos que se esconden en cada una de las obras.

En el cajón pequeño hay un conjunto de 15 cubos de medidas distintas y hechos de materiales diversos. A partir de una misma figura geométrica se pueden abordar aspectos como los materiales que se utilizan en la elaboración de objetos artísticos, las cualidades de cada uno de los materiales o sus propiedades físicas.

Por último, en una bolsa negra hay 100 canicas de cristal, todas del mismo diámetro. A partir de las infinitas maneras de disponer las canicas en el espacio se pueden atribuir significados y trabajar las relaciones que se establecen en el espacio.

El proyecto se acompaña de una guía para el profesorado que propone algunas consideraciones sobre el arte contemporáneo para trabajar con el alumnado. También ofrece descripciones del material y recomendaciones para su uso y manipulación, el listado de artistas, obras y objetos relacionados y una serie de propuestas didácticas para trabajar cada uno de los tres bloques: objetos y significados para el cajón de los objetos y el CD; material, forma y tamaño para el trabajo con cubos, y composición, relaciones en el espacio y significados para el apartado de las canicas.

A través de los CRP, las escuelas que quieran utilizar el dispositivo en el aula pueden pedirlo prestado durante un período de un mes, prorrogable si no hay más demanda en el territorio. Al finalizar el trabajo en el aula, la escuela rellena un formulario que registra la información sobre los bloques de contenidos en los que ha trabajado, la información sobre el contexto de trabajo y la valoración en sí del recurso.



LA BOLSA DE PLÁSTICO, LA CASITA EN LA PARED Y LA IMPRENTA

Antes de profundizar en los componentes y el funcionamiento del dispositivo en sí, me permito viajar brevemente al Brasil de finales de los años setenta para trazar un posible recorrido por los elementos clave que lo construyen y los espacios pedagógicos y artísticos que transita.

En la ciudad de Río de Janeiro, la artista Lygia Clark solía esperar a sus clientes⁷ en un bar cerca de su casa. Después de tomar algo los llevaba hasta su consultorio experimental, un piso con aspecto de burdel en el barrio de Copacabana. Los clientes que asistían a sus sesiones de *Estruturação do self* (Estructuración del yo) podían ser desde amigas suyas —prostitutas a quienes ayudaba con traducciones para facilitarles el negocio con clientes extranjeros— hasta cineastas o críticos de arte.

Llegados a la casa, Lygia tumbaba a su cliente sobre un colchón de plástico relleno de polietileno, con el cuerpo semidesnudo y boca arriba. Luego cubría sus ojos con una toalla, tapaba sus oídos con dos grandes conchas y colocaba una piedra en la mano que funcionaría de objeto mediador entre el mundo real y el mundo imaginario. Después de masajear cabeza, manos y pies y acariciar el resto del cuerpo con cojines suaves, la artista colocaba mantas que dibujaban la silueta de sus clientes, delimitando el interior y el exterior del cuerpo.

Sobre la superficie de su piel depositaba bolsas de plástico llenas de agua o de aire, restregaba elásticos y redes y hacía rodar por su cuerpo semillas y pelotas de pimpón. Soplaba sobre la piel a través de tubos de submarinismo o de cartón. Todos estos *objetos relacionais* (objetos relacionales) eran objetos precarios encontrados en la calle, en la cocina de alguna amiga suya, en el supermercado o en la basura.⁸

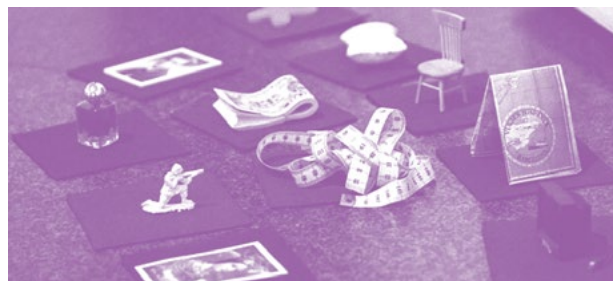
Al finalizar el ritual, que podía repetirse dos veces por semana a lo largo de unos meses, la artista invitaba a su cliente a destruir uno de los objetos y a construir otro nuevo, posibilitando así la reparación y la desculpabilización. Los objetos no encerraban ningún sentido en sí mismos, no contenían una dimensión ilustrativa, sino que era el receptor quien la creaba a través del acceso a su memoria del cuerpo. Las potencialidades de cada objeto estaban vinculadas a sus propias características: textura, medida, peso, sonoridad y movimiento establecían relaciones entre sí y con cada uno de sus receptores. Un único objeto podía tener distintos significados para distintas personas o bien cambiar de significado para una misma persona de acuerdo con cada momento. Los objetos relacionales de Lygia Clark eran creados y recreados continuamente, como también sus nombres, funciones y formas de utilizarlos. A través de los objetos rela-

7 Utilizo *clientes* para referirme a los pacientes que participaban de sus sesiones, tal y como ella los nombra en sus cartas. Véase Borja-Villel, Manuel; Brett, Guy; Gullar, Ferreira; Herkenhoff, Paulo, y Rolnik, Suely (1998): *Lygia Clark*, Barcelona: Fundació Antoni Tàpies.

8 Debo mi conocimiento sobre Lygia Clark a mi amiga y compañera de aprendizajes Maria Fernanda de Mello Lopes y su trabajo *Lygia Clark. Poesía poro a poro*, 2013 (tesis no publicada).

cionales «el receptor del arte pasaba a ser participante, coartista y sujeto de una experiencia que no podía detenerse en la mera contemplación» (Antich, 2002).

La primera vez que vi la maleta Expressart fue en 2012. Yo era alumno del Programa de Estudios Independientes del MACBA y Tonina Cerdà vino a presentarnos una caja de madera que viajaba por las escuelas para acercar el arte contemporáneo al público escolar a través de objetos, cubos y canicas. Mediante estos materiales, lxs niñxs atribuían significados a los elementos, los relacionaban entre sí y establecían conexiones entre los objetos y las obras de arte de la Colección MACBA. El cajón de los objetos era el más grande y estaba formado por una cuadrícula de madera de cinco por seis casillas, cubiertas por una lámina de metacrilato transparente que protegía treinta objetos, entre los que había unas botellitas de plástico, un televisor, una sillita, una partitura y una escoba. Aquella imagen me trasladó enseñada al piso de mi abuela Eulàlia, en Barcelona, en la pared de cuyo comedor colgaba una pequeña casita con estanterías llenas de miniaturas. Muchas de ellas habían estado siempre allí, como el frasco lleno de petróleo, la plancha antigua y la vajilla de imitación de porcelana. Otras, en cambio, fruto de tardes de manualidades en verano, las habíamos ido añadiendo poco a poco mi hermano y yo a lo largo de nuestros años de infancia, como el oso polar de barro y el muñeco de botones y lana. Recuerdo que jugaba a sacarlos todos de la estantería y ponerlos de nuevo en lugares distintos, a inventar historias de amor y conflictos de convivencia entre aquella pequeña comunidad de vecinos, a ordenarlos de los preferidos a los que menos me gustaban, del más inerte al más vivo...



Marta Berrocal, durante la invención de Expressart, conectó también con este uso que hacen las criaturas de los objetos cotidianos:

Yo ya había estado trabajando con objetos y había comprobado la potencia que tienen. Para un niño es muy fácil conectar con una ficha de dominó, con una naranja, con una silla... Y es muy fácil hacer que emerjan conceptos. Porque son objetos vivenciales.⁹

Como ya apuntaba en 1970 una de las figuras del psicoanálisis que más inspiraron a Lygia Clark, D.W. Winnicott, «los “objetos transicionales” son aquellos objetos materiales que le permiten al infante construir un área intermedia entre él mismo y el exterior y en los cuales deposita un apego exclusivo» (Guattari, 2013). Hacia la misma época, el polifacético educador Fernand Deligny llamó también «espacio próximo» a ese fenómeno y, a través de su experiencia educativa y comunitaria con jóvenes autistas, abyectos y delincuentes, sentará sus bases pedagógicas (o antipedagógicas, como decía él mismo):

Educar es crear este espacio donde el otro pueda crecer, equivocarse, soñar, rehusar, escoger... Educar no es someter, pero sí permitir. No es ser el modelo, pero sí el referente. No es una lección, pero sí un encuentro. Educar no es cerrar, es abrir. (Planella, 2012:107)

Hasta aquí hemos visto desde una mirada psicoanalítica cómo funcionan los objetos transicionales y el uso que les ha dado la educación para crear atmósferas de seguridad en el espacio educativo. Ahora entra en juego la pareja formada por Elise y Celestín Freinet, herederos del legado de Deligny, que en la década de 1920 investigaron las aplicaciones del disco, la radio, la imprenta o el periódico como generadores de aprendizaje.

El uso de la imprenta como dispositivo pedagógico se extendió por España en 1932 a través de Batec, un grupo de maestras y maestros afincados en Lleida. Este embrión de la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela desplegó esta pedagogía gracias a la apuesta del gobierno de la Segunda República para alfabetizar las aldeas y pueblos del territorio. El método Freinet consistía en llevar a las escuelas un pequeño equipo de imprenta compuesto por una caja de signos tipográficos comunes, una pequeña prensa, componedores, un rodillo de entintar y otros accesorios para aprender a leer y escribir, elaborar los materiales del aula, producir revistas y mantener correspondencias postales con otras escuelas. Al trabajo que, antes de morir asesinados por la dictadura, harían maestros como el recientemente redescubierto Antoni Benaiges¹⁰ con este tipo de dispositivos lo conoceríamos años más tarde como trabajo por proyectos, trabajo globalizado o *flipped classroom*.

Estos cuatro componentes (Lygia Clark, el piso de mi abuela Eulàlia, Fernand Deligny y la pareja Freinet) ofrecen lo que, a mi modo de ver, son los ingredientes básicos de Expressart y las razones de su éxito: un dispositivo pedagógico movedido que funciona a partir de la atribución de significado a objetos cotidianos, que favorece un espacio de interacción y aprendizaje confortable y liberador y que tiene un impacto estético y afectivo en la subjetividad del receptor. En casa de su abuela, el niño cargado con una mochila de prohibiciones y de límites experimenta una nueva relación con el espacio en su papel de nieto. El cliente-receptor de los *objetos relacionales* es liberado de su condición de espectador y deviene obra de arte mediante la interacción con objetos. El joven excluido es trasladado a un espacio de existencia abierto donde sus experiencias negativas y frustrantes son radicalmente transformadas en experiencias de libertad. Un rizoma de profesores republicanos dispersado en el espacio lleva a cabo un proyecto de pedagogía experimental que empodera a niños y maestros, a los que convierte en escritores y lectores de su propia realidad a través de un dispositivo móvil.

En un momento en el que las instituciones se dirigen exclusivamente a un determinado público adulto, Expressart y toda su maquinaria de despliegue abren la mirada hacia maestras y niños y proporciona un acercamiento al arte desde una metodología y unos contenidos que acabarán consolidando una forma de trabajo a lo largo de casi doce años.

10 Para conocer la historia de cómo se redescubrió la figura del maestro Benaiges, léase Francesc Escribano: *Desenterrando el silencio. Antoni Benaiges, el maestro que prometió el mar*. Barcelona: Editorial Blume, 2016.

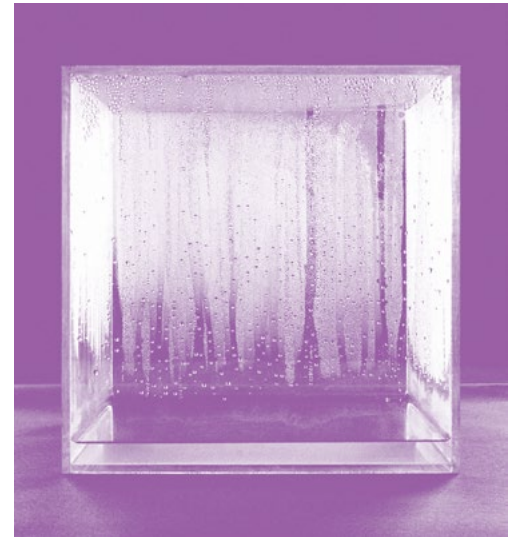
EL MAESTRO IGNORANTE EN EL AULA

Condensation Cube (Cubo de condensación, 1965) de Hans Haacke estuvo expuesto en las salas del MACBA en 2002, 2013 y 2017.¹¹ Una caja de metacrilato de 76 cm³ contiene una cucharadita de agua que se condensa y se convierte en gotas, las cuales se adhieren y desplazan por las paredes del cubo en función de la temperatura exterior. El dispositivo Cubo de Condensación refleja literalmente la imagen de la sala, las condiciones térmicas del espacio y las modificaciones que el espectador produce en la obra al acercarse a la pieza. A través de materiales como este, Haacke y el resto de artistas ligados a la crítica institucional¹² revelan en el interior del aparato estético las condiciones políticas, sociales y fenomenológicas en las que se inserta la obra.

Expressart no es una obra de arte, aunque venga embalada como tal, pero sí puede revelar las circunstancias y fuerzas institucionales, culturales y educativas en las que se gestó y desplegó, además de dar pistas para entender al público al que se dirige como principal activador del dispositivo.

Como hemos visto, Expressart aterrizó por primera vez en su fase beta en las escuelas de primaria durante el curso 2005-2006. En un macrocontexto educativo que aún no había superado la resaca de la LOGSE y el recientemente descubierto monstruo del «fracaso escolar», el sector educativo reglado se disponía a inaugurar (todavía sin saber cómo) la era de las competencias básicas de la LOE.¹³ Los conceptos, procedimientos y actitudes que aprender en la escuela pasarían a convertirse en habilidades que el alumnado debía desarrollar para convertirse en el buen ciudadano que se esperaba de él.

Pero el trabajo por competencias no sería fácil. Una serie de factores como la ampliación de la edad de escolarización obligatoria hasta los dieciséis años; la entrada en la organización educativa de las lógicas de mercado neoliberales y orientadas al éxito que marca la Europa de PISA y Bolonia; la aparición de nuevos elementos en el aula, cada vez más especializados en ámbitos de la psicología y la educación social, y la modernización y transformación de las estructuras familiares que facilitaron nuevas legislaciones sobre el divorcio¹⁴ harían que el currículum fuera cada vez más compartimentado y estanco. En este sentido, el dispositivo Expressart arrojó luz sobre un inconsciente escolar frustrado por desear trabajar por un objetivo democrático, inclusivo, implicado con muchas



1965 (2006) (2013)
Escultura
Metacrilato y agua
76 x 76 x 76 cm
Colección MACBA. Fundación
MACBA. Donación National
Comitee and Board of Trustees
Whitney Museum of American
Art 1523

11 Col·lecció MACBA 12 (2002), *L'art de la primera globalització. Episodis crítics (1957-2011)* (2013) y Col·lecció MACBA 31 (2017).

12 La noción de crítica institucional se refiere a aquellas tendencias artísticas que entre los años sesenta y setenta dirigieron sus prácticas hacia la crítica a las propias instituciones de la cultura (tomando el museo como emblema), para señalar las condiciones económicas, políticas y sociales de las instituciones de arte. Véase Brian Holmes, *Investigaciones extradisciplinarias. Hacia una nueva crítica de las instituciones*, 2007. Recurso electrónico: <http://eipcp.net>, consultado el 23 de mayo de 2017.

13 Véase José Ramón Rodríguez Prada: *Conflicto y reforma en la educación (1968-2010). Los años decisivos: de la rebelión estudiantil a las consecuencias de la LOGSE*, Madrid: Traficantes de Sueños, 2012.

14 La llamada ley del divorcio exprés de 2005 dará la misma rapidez a la decisión de divorciarse que a la de casarse. La cifra de divorcios pasará de 72.848 en 2005 a 126.952 en 2006. Fuente: Instituto Nacional de Estadística, consultado el 23 de julio de 2017.

fuentes de conocimiento y abierto a la diversidad socioeconómica, pero con programas cada vez más estandarizados, exclusivos y socialmente regulativos en aras de los intereses del mercado global.

Elena Ramos, maestra del CEIP Pau Casals de Cornellà de Llobregat, cuenta su primera experiencia con Expressart durante el curso 2007-2008:

Era un proyecto muy pautado, con muchas ideas por desarrollar, pero a la vez era muy abierto porque te permitía sacar muchas ideas e ir tirando. A mí me permitió lanzarme a la piscina y trabajar todas las áreas de forma transversal: lengua, valores, filosofía, mates, medio... ¡Fue una pasada! Después de aquello, tener que seguir de nuevo todas las áreas tal como estaban concebidas en la escuela fue una tortura. Con el tiempo pudimos cambiar la metodología y la verdad es que a mí me daba mucha libertad. Y a los chavales, una motivación.¹⁵

Para muchas de las maestras que han participado en esta investigación (como Elena) y que a lo largo de los años han utilizado el dispositivo Expressart, la llegada del proyecto a sus centros significó un cambio radical en su modo de entender la práctica pedagógica y artística en el aula. Por un lado, porque el proyecto permitía mucha flexibilidad y desahogo a la hora de acercarse a los contenidos y su secuenciación y, por otro, porque posibilitaba su despliegue hacia otras áreas del currículum, además de la educación visual y plástica.

También paliaba el miedo que muchas maestras tenían a trabajar con arte contemporáneo:

El arte contemporáneo me imponía un poco de respeto, yo no lo había trabajado nunca en el aula. Pensé: si no funcional, lo dejo correr y adiós. Y al final resultó ser el hallazgo de mi vida. Tanto, que nos pasamos dos cursos seguidos trabajando y solo hicimos la caja de los objetos. Cuando llegó Expressart, entró de un modo brutal.¹⁶



La clave en el aula de la propuesta de Marta Berrocal era muy simple: proporcionar al alumnado experiencias de éxito.

Mi experiencia me ha llevado a ver que hay mucha gente que fracasa en educación, tanto maestros como alumnos, y eso es algo que no podemos permitirnos. La educación debería ser algo motivador y recompensador (...). Cuando hablo de proporcionar experiencias de éxito me refiero a hacer que el alumno se sienta competente. Si te pido que me digas qué te hace sentir este objeto, adónde te traslada, no puedes hacerlo mal de ningún modo.¹⁷

Como hemos visto, el dispositivo *Expressart* no solo promovía atmósferas adecuadas para que el encuentro entre lo que había que aprender y quien tenía que aprenderlo fuera ameno, sino que reconsideraba el papel del docente a la vez que apaciguaba su miedo al arte contemporáneo.

¹⁵ Conversación con Elena Ramos, 3 de febrero de 2017.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Conversación con Marta Berrocal, 22 de febrero de 2017.

En este sentido, cuando en 2007 el museo produjo las 100 réplicas de las actuales cajas y desplegó el proyecto a lo largo y ancho del territorio catalán, el director del MACBA en aquel entonces, Manuel Borja-Villel, presentó *Expressart* en los periódicos como un proyecto «radical, porque se entiende la pedagogía de otra manera: no hay jerarquías, no hay el que sabe y, en otro lado, el que no sabe. Todos aprenden y todos enseñan».¹⁸

Esta llamada de Borja-Villel a *El maestro ignorante* de Jacques Rancière (2003) nos obliga a detenernos para ver de cerca las condiciones en las que el museo decidió hacer una apuesta institucional por este dispositivo pedagógico, que circularía por las aulas catalanas durante más de diez años. Y es que si algo mueve a Rancière a situar su punto de mira en la escuela es su interés por las relaciones de poder que se establecen entre maestros y aprendices, entre quien «sabe» y quien «no sabe».

Aunque es probable que Marta Berrocal no pensara explícitamente en *El maestro ignorante* cuando ideó *Expressart*, la siguiente cita refuerza sin duda la parábola de Rancière:

Es un proyecto par que niños y maestros aprendan en paralelo. Están casi en igualdad de condiciones, e incluso a veces los niños están en mejores condiciones.¹⁹

Si bien es cierto que en el aula tanto maestras como niñxs poco sabían sobre arte contemporáneo y que *Expressart* partía de ese rasgo común, lo curioso es que Manuel Borja-Villel usara la fábula del maestro ignorante estrictamente con el escenario escolar y sus dos protagonistas, maestras y niñxs, pues desde una óptica institucional pasa por alto el hecho de que cuando un museo distribuye 100 dispositivos en forma de embalaje de obra de arte a la escuela, quien está ejerciendo de maestro es el museo, que *sí sabe* qué enseñar a su aprendiz que *no sabe*, la escuela.

Para examinar más profundamente la relación aprendiz-maestro que esconde *Expressart*, abramos el embalaje y veamos el dispositivo por dentro. Para ello, recordemos lo que decía Giorgio Agamben sobre la noción de dispositivo de Foucault:

1. Es un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no lingüístico al mismo tiempo: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policiales, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos.
2. El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder.
3. Es algo general, un *reseau*, una «red», porque incluye en sí la episteme que, para Foucault, es aquello que en determinada sociedad permite distinguir lo que es aceptado como enunciado científico de lo que no es científico. (Moro Abadía, 2006:141-142)

18 M. Palau: «El Macba lidera un projecte pedagògic “radical” a les escoles catalanes». *El Punt Diari* (7 de septiembre de 2007), sección Cultura-Epectacles.

19 Conversación con Marta Berrocal. 22 de febrero de 2017.

Expressart es, efectivamente, un conjunto heterogéneo de elementos materiales e inmateriales. Contiene 30 objetos, 15 cubos, 100 canicas, un CD y un dossier. Todos estos elementos guardan proposiciones y normas tanto lingüísticas como no lingüísticas. Entre ellas, recojo dos que pueden ser ilustrativas para entender esta relación de poder entre el museo-maestro y la escuela-aprendiz. Una, extraída del propio dossier: «El arte contemporáneo es complejo y requiere de un inevitable esfuerzo intelectual.»²⁰ Y otra que se desprende del propio embalaje de madera de la caja: «El arte es frágil y debe ser protegido.»

Siguiendo a Foucault, el dispositivo tiene una función estratégica inscrita en una relación de poder: generar aprendizajes diversos a través del arte contemporáneo para «permitir» (autorizar, dar permiso) la entrada de maestras y niños al museo. Lo demuestran las casi 1.000 escuelas que han utilizado el dispositivo y visitado el museo. Y por último, el dispositivo es una red que da acceso a un conocimiento justificado como verdad (el arte contemporáneo) a través de formación específica, jornadas de intercambio anuales para maestras y visitas explicativas al museo.

Visto así, *Expressart* podría interpretarse también como algo que une o pone en relación dos dispositivos discursivos: uno que explica (el museo) y otro que escucha (la escuela). A menudo, cuando se genera material educativo sea en el ámbito que sea, se pasan por alto aquellos contenidos, valores y actitudes que se transmiten de manera velada. Esta transmisión es a veces tan efectiva que, incluso cuando nos damos cuenta y queremos reelaborarlos, no logramos reorientarlos, cambiarlos o incluso eliminarlos. El llamado currículum oculto se muestra sobre todo en las ausencias, las omisiones, las jerarquizaciones y los vacíos que presenta la secuenciación de contenidos e incluso su propia práctica.

El arte no solamente son obras y artistas, como veremos más adelante. En el arte están en juego técnicas, marcos institucionales, sistemas de relaciones, procesos sociales y políticos, disputas, conflictos, contextos de trabajo... El arte puede ser un archivo, una serie de mapas, un acontecimiento, una factura, apuntes a lápiz en un pedazo de papel o la memoria de un testimonio que vio un día una obra de arte que ya no existe.

Cuando mandamos algo a un colegio para facilitar un aprendizaje o cuando invitamos a la escuela al museo para que el aprendizaje se dé allí, debemos ser conscientes de todo lo que ponemos y lo que no ponemos en juego. En este sentido, el rótulo «El museo manda un dispositivo móvil para acercar el arte contemporáneo a la escuela» debería tener en cuenta que la escuela no solo la forman lxs alumnxs y sus maestras, sino equipos directivos, asociaciones de madres y padres, conserjes, trabajadores de la limpieza, electricistas, cocineras, vecinas y, sobre todo, todas las relaciones que se establecen entre estos agentes. Cuando imaginemos un proyecto para escuelas no podemos olvidar que estamos tratando con constelaciones vastas, diversas e irregulares formadas por múltiples sistemas de relación. Definir quién aprende implica asumir el límite entre quien aprende y quien no aprende.



20 Dossier *Expressart*, p. 11. Recurso electrónico: <http://www.macba.cat/expressart-museo-portatil-2014>, consultado el 23 de enero de 2017.

EL MUSEO Y LA EDUCACIÓN EN UNA CAJA

Uno de los puntos débiles del actual *Expressart* (en lo que coinciden la mayoría de maestras entrevistadas y el equipo educativo del museo) es el hecho que hemos comentado anteriormente: con el paso de los años el proyecto se ha desvinculado casi totalmente de las presentaciones en sala de la Colección MACBA. En el momento de desarrollar esta investigación se ha presentado en salas la 31ª edición de la Colección, con 85 obras de las que solo 4 están conectadas con la caja.

La obstinación en diseñar contenidos educativos *a posteriori* y sobre la base de los contenidos curatoriales abre otro debate que también es uno de los conflictos sistémicos más recurrentes en la mayoría de museos, bienales y eventos culturales desde los años ochenta. Para ver de cerca este patrón en el MACBA y *Expressart* retrocederé en el tiempo y trazaré una pequeña historia institucional del museo a través de la figura de Manuel Borja-Villel, cuyo período final de dirección del museo coincidió con el diseño y despliegue del Departamento de Educación y la consolidación de *Expressart*.

Tras una breve etapa de dos años bajo la dirección de Miquel Molins (actual presidente de la Fundación del Banc Sabadell) y con Eulàlia Bosch liderando un Departamento de Educación emergente, en 1997 Borja-Villel toma la dirección del MACBA con un proyecto museográfico que durará diez años. Borja-Villel, que deja atrás ocho años de dirección en la Fundació Tàpies. Está interesado en las posibilidades de promover relaciones entre la institución museográfica y los agentes sociales de la ciudad y se encontrará un museo que todavía no ha resuelto ni delimitado sus funciones ni su línea curatorial y carece de auditorio, biblioteca y centro de documentación. La idea del MACBA que el mismo Manuel expone en una conversación con Marcelo Expósito puede aplicarse a la mayoría de equipamientos culturales que emergieron en la ciudad de Barcelona durante la olimpiada cultural:²¹

Un museo sería un sitio al que uno va a recrearse en su tiempo libre, mirando cuadros de artistas nacionales y conociendo el arte internacional de moda, con un departamento educativo que te lo explica. (Expósito, 2015:113)

En la Barcelona postolímpica, el MACBA es una institución con un modelo indefinido, sometido a las presiones políticas de izquierdas y de derechas de reforzar por un lado el sentido identitario del arte catalán y su historia y, por otro, de reflejar una idea del arte contemporáneo internacional relacionada con el tópico de la ciudad creativa global. Entre desarrollar un proyecto para construir una identidad nacional basada en la cultura y proyectar una imagen cosmopolita de Barcelona hacia los mercados globales, el director del museo opta por omitir esas dos tensiones y diseñar un proyecto museográfico que haga uso

²¹ Entre 1988 y 1992 se implantaron en Barcelona grandes equipamientos culturales, como el MACBA, el CCCB o el Museu d'Història de Catalunya, entre otros.

de «la pedagogía, la crítica y la experimentación institucionales para intentar poner la gestión pública al servicio del empoderamiento ciudadano» (Expósito, 2015:102).

Bajo esta premisa, su llegada implicará tres tipos de intervención.

Uno, eliminar el Departamento de Educación del museo y sustituirlo por un Departamento de Servicios Culturales que luego se llamará Programas Públicos.

Dos, introducir lo político en el museo a través de seminarios, con presencia de activistas e intelectuales de relieve internacional que desarrollan discursos críticos a través de la organización política militante por un lado y estableciendo relaciones con los movimientos sociales y la sociedad civil organizada por otro.

Y tres, reorganizar la colección a partir de cuatro conceptos históricos: el canto de la modernidad de los años cuarenta y cincuenta, los conflictos no resueltos de los años sesenta y setenta, las prácticas críticas y teatrales de los ochenta y el mundo actual a partir de la caída del muro de Berlín.

Como vemos, la eliminación del Departamento de Educación no respondía a un desinterés por lo pedagógico sino a la resistencia para mantener un departamento que sirviera exclusivamente para captar nuevos públicos y traducir a un lenguaje más simple las narrativas curatoriales:

Muchos programas educativos museográficos denotan ya de entrada una desconfianza en el arte como práctica y en los artistas para hacer entender en qué consiste la obra de arte. Se basan en una relación jerárquica entre la institución, que pretendidamente sabe, y la gente sin formación artística, que supuestamente no sabe. La transmisión de conocimiento se produce de una forma conservadora, asimilando las obras de arte a un sistema de principios normativos que tienen que ser enseñados y aprendidos de tal manera que no se cuestione la percepción establecida del mundo [...]. Había en aquellos años un motivo para que muchos centros internacionales empezaran a preocuparse por facilitar la comprensión del arte: el retroceso de la financiación pública. La facilitación educativa al público servía para aumentar el número de visitantes que hacían uso del museo, intentando justificar así la continuidad de las subvenciones públicas. Ese giro educativo buscaba incorporar al museo el mayor número de público posible con el fin de conseguir ingresos, patrocinios y subvenciones. (Expósito, 2015:106)

Las primeras referencias al llamado giro educativo aparecen en 2006²² y aluden al interés en el campo curatorial y artístico por lo pedagógico. La educadora y comisaria Carmen Mörsch describe este giro hacia lo pedagógico como «ligado a una crítica a que se economice la educación, a la formación del arte y la producción institucionalizada de conocimientos en el marco de la reestructuración neoliberal de las sociedades occidentales y de sus instituciones educativas» (2012:18). Para Mörsch, las prácticas críticas de



22 Véase Irit Rogoff: «Turning», *E-FLUX. Journal* #00. Recurso electrónico: <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>, consultado el 29 de abril de 2017.

mediación en museos que responden al giro educativo tienen interés en las pedagogías emancipatorias de Paulo Freire, Jacques Rancière o Bell Hooks, entre otros.

En este sentido, la refundación del Departamento de Educación y la puesta en funcionamiento de *Expressart* a partir de 2007 coincidiría en el tiempo con el florecimiento de este tipo de prácticas, aunque no reunieran todos sus principios. Tonina Cerdà explica este giro resumiendo las funciones iniciales del Departamento de Educación:

Al final del período Manuel Borja-Villel, y también porque el Patronato y el Consorcio se lo pedían, el museo estaba muy bien posicionado en el panorama internacional, pero faltaba que estuviera más arraigado en la ciudadanía (...). La misión del departamento fue abrir las puertas del museo a la ciudadanía en general pero, muy especialmente, el encargo se orientó a la población escolar. Las escuelas prácticamente no acudían al museo.²³

Volver a poner en marcha la maquinaria del Departamento de Educación comportó la entrada en plantilla de las actuales coordinadoras Ariadna Miquel y Yolanda Jolis, que hasta el momento trabajaban como educadoras en salas:

En 2007, 2008, 2009... el encargo que se nos hizo a Yolanda y a mí fue que trabajáramos en salas con los educadores *full-time* para transformar el tipo de visita y conseguir más público. En dos años aumentamos en un 90% la cantidad de visitas. (...) Cada cual trabajaba a partir de los textos del comisario y luego creábamos pequeños equipos de investigación que se distribuían por las distintas salas y se explicaban mutuamente las obras.²⁴

Como en el caso del MACBA, la creación de departamentos de educación en museos no era producto de políticas educativas intencionales sino más bien una respuesta institucional a la urgencia concreta de gestionar la entrada de visitantes. A partir del análisis de las actas de las Jornadas Estatales de Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC), que se celebran anualmente en España desde 1980, Aída Sánchez de Serdio y Eneritz López explican que, en muchos casos, este surgimiento apresurado de departamentos educativos en museos llevaba, de entrada, a no definir ni clarificar de qué trataba «lo educativo» o su función didáctica. Además, este contexto perfilaba la figura del educador o educadora que actuaba como mero puente entre el museo y el público:

El hecho de que los departamentos de educación surgieran como necesidad sobrevenida y se desarrollaran con escasez de medios económicos y de personal es un aspecto esencial a tener en cuenta, puesto que en el futuro la precariedad demostraría ser prácticamente endémica. En la actualidad se manifiesta, por ejemplo, en lo reducido de las plantillas fijas de los DEAC, la externalización y subcontratación de empresas de servicios culturales o la infrarremuneración de los servicios educativos de los trabajadores de sala. (De Serdio y López, 2011:208)

23 Conversación con Tonina Cerdà, 27 de febrero de 2017.

24 Conversación con Ariadna Miquel, 22 de marzo de 2017.

Según Sánchez de Serdio y López, una demanda que se formula históricamente desde los DEAC es la necesidad de relación y de trabajo coordinado con el resto de departamentos del museo, especialmente los artísticos y los de conservación. Desde los departamentos de educación se reclama una participación activa en la producción de las exposiciones, ya que se percibe que es el Departamento Educativo el que luego tiene que mediar entre unos públicos no necesariamente especialistas y unos discursos museísticos y disposiciones expositivas inaccesibles (De Serdio y López, 2011:208).

A este relato hay que sumarle que, si bien el equipo de educadorxs del MACBA ha sido informado (y formado) curso tras curso sobre las distintas adaptaciones del proyecto a la visita de la Colección, no ha participado activamente en la elaboración de contenidos. Durante este proceso de investigación y evaluación, el equipo de educadorxs actual se ha visto inmerso en tensiones con la institución por razones laborales y sindicales,²⁵ pero también por tener que encarnar esta figura contradictoria que atiende a escolares que han trabajado con un proyecto que desconocen de primera mano, en cuya formulación no han intervenido y que viene acompañado de una visita con materiales didácticos específicos para obras que no han decidido presentar. Esta figura, además, debe mediar con las expectativas de lxs pequeñxs visitantes y sus maestras, que van de excursión al museo para ver obras en directo que no van a estar expuestas.²⁶ Todo esto como servicio del museo todavía externalizado y bajo la sospecha de estar simplificando demasiado las narrativas curatoriales de unas exposiciones en las que tampoco han participado a la hora de pensar sus contenidos.²⁷

La creación del dispositivo *Expressart* tuvo lugar en una densa coyuntura de multiplicación de discursos en torno a lo educativo en los museos, de apertura estratégica hacia nuevos públicos, de replanteamientos museográficos y de crisis institucionales. Al hilo de esto, Carmen Mörsch ofrece pistas para pensar hacia dónde podía proyectar el Departamento de Educación un dispositivo de estas características. En su texto «En una encrucijada de cuatro discursos. Educación en museos y mediación educativa en la documenta 12: entre la afirmación, la reproducción, la deconstrucción y la transformación» (2015), Mörsch propone la definición de cuatro discursos sobre educación en museos y mediación educativa desde una perspectiva institucional. Los dos primeros, el afirmativo y el reproductivo, responden a una visión estática sobre el alumnado y el profesorado. Desde estas dos perspectivas, la función del museo trataría de comunicar de manera efectiva su misión de educar al público de mañana, de dar acceso a un



25 El equipo de educadorxs del museo, junto con el resto de trabajadores de la empresa Ciut'Art (que gestiona servicios educativos en el MABCA), la Fundació Miró y el CCCB, entre otros, inauguraron la 31ª edición de la Colección el 31 de junio de 2016, con una jornada de huelga para regularizar el sistema de vacaciones y los contratos temporales «irregulares». Recurso electrónico: <https://directa.cat/actualitat/treballadores-de-ciutart-aturen-gran-part-dels-centres-culturals-de-ciutat-de-barcelona>, consultado el 25 de julio de 2017.

26 Aunque durante los dos últimos cursos escolares (2015-2016 y 2016-2017) el museo enviaba un dossier a las escuelas detallando qué obras verían y explicando que las obras de *Expressart* no estarían en salas, la expectativa de encontrar referencias al trabajo previo continuaba viva.

27 El malestar del equipo de educadorxs actual ha sido una cuestión que ha generado mucha controversia durante esta investigación. Este párrafo recoge varias de las percepciones que el equipo de educadorxs expresó en la sesión de trabajo colectiva el 20 de febrero de 2017, que puede consultarse en el anexo 2.

patrimonio que no se pone en duda a un público amplio y de reducir sus supuestos temores al arte a través de actividades lúdicas y recreativas.

Expressart encajaría en esta línea, pues el proyecto no responde a una voluntad de ampliar y transformar los propios debates en torno a la educación del museo, ni pone en tela de juicio las relaciones de poder que establece con sus participantes, aunque lo haga a pequeña escala en las aulas, entre maestras y niños. *Grosso modo*, se sirve de un discurso liberador y participativo para hacer entrar más público y de menor edad. En este caso, la institución actuaría como lo que Nora Landmaker (2015) denomina un museo portero, un museo que «permite», en un momento dado, el acceso a algo supuestamente tan valioso que no puede ser cuestionado.

La voluntad de los departamentos de educación en general (y del MACBA en particular) de incluir a grupos que no suelen ser usuarios del museo implica dos suposiciones. Una, que la cultura y el arte que acoge el museo son relevantes para ellos. Y dos, que hay que saber de arte para entender el arte, por lo que hay que formar al profesorado. La cuestión que hace que estas fuerzas encajen es que la escuela de principios del siglo XXI necesita recursos para gestionar las diferencias sociales, raciales, sexuales, cognitivas y económicas en el aula, y el museo proporciona una herramienta para que el alumnado «juegue y, de paso, aprenda algo».²⁸ A cambio, la escuela llena las salas de exposiciones en un flujo constante mientras esa transacción de intereses exista. La educación aquí no es más que una moneda de cambio.

La propuesta de Marta Berrocal de buscar en el aula sensaciones de éxito se ha naturalizado tanto a lo largo de los años que el «muy bien» ha devenido una fórmula, no una estrategia psicopedagógica de refuerzo positivo para sustentar la sensación de reto y la motivación.²⁹ La entrada del arte contemporáneo en el aula, en este caso, no implica una sacudida de las formas de expresión, relación y gestión del conflicto establecidas, sino que actúa sobre ellas de manera complaciente.

Si bien el proyecto presenta una idea de arte amable, expresivo y de fácil comprensión, no responde a la cuestión de que el arte contemporáneo es un pretexto para comprender (desde) el conflicto. Volviendo a la tesis de Mörsch de los cuatro discursos sobre educación en museos y mediación educativa, los discursos deconstructivo y transformativo tienen un entendimiento autocrítico de la educación. Entienden la educación como sujeto de deconstrucción y transformación constante y examinan las relaciones de poder que incorporan los contenidos mediante el diálogo y la discusión con los públicos. Estos dos discursos reconocen el potencial deconstructivo y transformador del arte y cuestionan las problemáticas que genera la propia institución. Desde estas dos perspectivas, educadorxs y público trabajan para desvelar los engranajes institucionales, para modificarlos, ampliarlos y mejorarlos.

28 Dossier *Expressart*, p. 23. Recurso electrónico: <http://www.macba.cat/expressart-museo-portatil-2014>, consultado el 23 de enero de 2017.

29 Aunque mi intención durante la investigación no fue evaluar la tarea docente en el aula, mi presencia favoreció que las maestras se tomaran al pie de la letra el dossier didáctico y las directrices que este marca.

N Y EL ARTE

N es alumno de 3º de primaria de una escuela del área periurbana de Barcelona.³⁰ De piel morena y pelo muy rizado, viene cargado con toda una serie de mal llamadas necesidades educativas especiales. Se despista con facilidad, le cuesta estar sentado en la silla mucho rato y a menudo hace preguntas que nadie entiende, con lo cual se pone nervioso y se enfada. La maestra, en esta segunda sesión de trabajo con la caja, reparte un objeto a cada pareja de niños y les invita a compartir lo que les sugiere y lo que les hace sentir. «Tranquilo, N, no te pongas nervioso, aún no te toca.» Las respuestas son más o menos ingeniosas, más o menos literales, pero todas correctas. Las emociones que los alumnos comparten tienen que ver con la alegría y el placer, que son las emociones que están trabajando este trimestre. «Veréis, estos objetos están disfrazados, porque en realidad son obras de arte que están en un museo.»

La segunda actividad consiste en hacer composiciones con algunos de los objetos que tiene la caja en grupos de cinco o seis niños. Cada mesa trabaja con un elemento (cintas de medir, piezas de dominó, cartas, canicas y dados) e intenta ponerse de acuerdo, resolver dificultades y escucharse con las pocas herramientas de que dispone. Al terminar, cada grupo presenta su composición. La maestra vuelve a preguntar: «¿Cómo os habéis sentido con lo que habéis hecho?», y el coro responde: «muy bien», «alegre» o «satisfecho». N no está a gusto desde hace un buen rato. Su propuesta no se ha reflejado en el resultado de la composición grupal. «Hay que aprender que las cosas no siempre salen como nosotros queremos, N.» Pero no es ese el problema.

N se ha quedado intranquilo porque uno de los grupos ha representado con fichas de dominó una muralla que separa dos bandos en guerra. En uno hay fichas dispuestas en vertical, mientras que en el otro están tiradas de forma aleatoria en el suelo. «¿Cómo podéis haberos sentido bien haciendo una guerra?».

Dos semanas más tarde, espero al mismo grupo en el atrio del museo para acompañarlo en su visita guiada con el equipo de educadores. N me recibe con una carrera veloz desde la entrada que culmina en un abrazo que tardará pocos segundos en ser señalado por una maestra. Aquí no se corre. Al final de su visita, le pregunto a N qué es lo que más le ha sorprendido en el museo. «A un señor se le ha caído algo del bolsillo y he pensado que era un lápiz. Entonces lo he mirado y sí, era un lápiz.»

Pero ¿qué tiene que ver N con todo esto?

A través de N, su diagnóstico y su forma de relacionarse con el mundo puedo rescatar otra figura, la de la activista por los derechos de las personas autistas Amanda Bags y su vídeo *In my language*, que bien podría ser el *statement* de cualquier artista actual:



Muchas personas asumen que cuando hablo de este como mi lenguaje, eso significa que cada parte del vídeo debe tener un significado simbólico diseñado para que la mente humana pueda interpretarlo. Pero mi lenguaje no tiene que ver con diseñar palabras o símbolos visuales para que la gente los interprete. Es acerca de estar en una conversación constante con cada aspecto de mi medio ambiente. Reaccionando físicamente ante todo lo que me rodea. En esta parte del vídeo el agua no simboliza nada. Solo estoy interactuando con el agua mientras el agua interactúa conmigo. Lejos de carecer de un sentido, la forma en que me muevo es una constante respuesta a lo que me rodea. (Bags, 2007)

Amanda Bags nos recuerda que si algo distingue al arte contemporáneo del moderno es que en el primero la experiencia estética está ligada a la *desfetichización* de la obra. El arte contemporáneo no solo trata objetos, sino que trabaja con situaciones, técnicas, debates, archivos, sistemas de relacionarse con el entorno... El arte no tiene por qué significar nada en concreto ni simbolizar nada. El arte, el conocimiento, no tienen por qué ser explicados (rescatando una vez más a Rancière) y un acercamiento al arte contemporáneo desde una mirada crítica debería intentar romper con este régimen explicador. Además, como N, la forma en que Amanda piensa y responde a las cosas es tan diferente a la estándar que combina el extrañamiento lingüístico con el reconocimiento y la identificación mediante elementos legibles. De esto mismo es de lo que trata el arte y lo que le sucede a N cuando observa una imagen bélica envuelta en un ambiente de satisfacción. Lo hemos visto también con Lygia Clark. A N, como a muchos otros, quizás no le interesen tanto las obras que hay expuestas en este santuario sagrado llamado museo y que sirve para proteger tesoros, sino cómo funciona este por dentro, por qué demonios llevará un señor un lápiz en el bolsillo, cuándo y cómo llevan los artistas las obras a la galería, por qué hay personas disfrazadas de policía en las salas o cuántas personas trabajan en el museo, de qué y por qué.³¹

Si invito a N a cerrar este texto es para señalar la parte perversa de los programas de apertura a nuevos públicos que, como muchas aulas de atención a la diversidad, además de generar dinámicas paternalistas suponen una idea de la inclusión que, aunque apuesta por el ideal de la democratización del arte y la cultura, al mismo tiempo está teñida de relaciones de dominación. El efecto civilizador y pacificador de tensiones sociales, económicas y políticas del arte acaba repercutiendo en una idea naturalizada según la cual se invita a grupos a visitar espacios educativos y culturales sin que puedan participar en la selección de los contenidos ni discutir las razones por las que deberían estar allí (Landkammer, 2015).

Como hemos visto en la última parte de este ensayo, es fácil caer en lógicas asistencialistas que ven la educación como un puro medio de transformación del visitante de hoy en público del mañana. Es común pensar también que la misión de un departamento de educación o de cualquier programa educativo de una institución es hacerse cargo exclusivamente del retorno del servicio, es decir, de lavar la cara a las dinámicas de exclusión (racistas, cognitivas, clasistas,

31 En una sesión de trabajo con niños de 2º de primaria los invité a preguntarme qué les interesaba del museo y estas fueron algunas de sus respuestas. Extraído del diario de campo, 13 de marzo de 2017.

capacitistas y un largo etc.) que generan las instituciones financiadas con fondos públicos de la mayoría de sistemas democráticos.

Alejarse de esta idea no es sencillo, pues las mismas proposiciones que regulan y legislan la educación artística apuestan por esa función de lo educativo. Desde una perspectiva crítica, la cuestión que podemos plantearnos es si lo que hacemos en nuestra práctica es reforzar o sacudir las lógicas hegemónicas de transmisión de conocimiento. Pensar una educación que, mientras busca ampliar público y democratizar su acceso, incorpora conocimientos específicos de quienes participan en ella. Se trata de pensar la educación como un espacio contradictorio y conflictivo y de poder integrar la crítica institucional como parte del marco educativo.

Desde esta perspectiva, si la función de la educación en museos es producir estos espacios de diálogo, nuestro trabajo es pensar cómo tendrían que ser dichos espacios, preguntarnos para qué sirven, para quiénes y para quiénes no.



ANEXO 1: TABLA DE ESCUELAS

ESCUELA	POBLACIÓN	CURSO	NÚMERO ALUMNOS	SESIONES	ACOMPAÑAMIENTO EN LA VISITA AL MUSEO	ENTREVISTAS
Escola ASCIS Artur Martorell	Barcelona	Todos los ciclos	-	-	-	Presencial a la especialista de NEE
Escola Bac de Roda	Barcelona	Segundo ciclo	50	-	<i>Expressart</i>	-
Escola Calderón	Barcelona	Ciclo infantil	-	-	-	Presencial a la especialista del área de Visual y Plástica
Escola Dovella	Barcelona	Ciclo Infantil	50	-	<i>Expressart</i>	-
Escola Emili Carles Tolrà	Castellar del Vallès	Primer ciclo	25	2	<i>Expressart</i>	Presencial a las dos tutoras de ciclo
Escola Ginebró	Llinars del Vallès	Tercer ciclo	25	2	Colección	Presencial a la especialista del área de Visual y Plástica y al grupo-clase
Escola Jacint Verdaguer	Santa Eugènia de Berga	Primer ciclo	40	4	<i>Expressart</i>	Presencial a las dos tutoras de ciclo
Escola M. de Déu de l'Assumpció	Badalona	Segundo ciclo	75	2	<i>Expressart</i>	Presencial a la tutora y al grupo-clase
Escola Orlandai	Barcelona	Ciclo infantil	25	-	<i>Expressart</i>	-
Escola Pau Casals	Escola Pau Casals	Primer ciclo	50	-	-	Presencial a la especialista del área de educación plástica y visual
Escola Pau Casals Gràcia	Barcelona	Primer ciclo	50	-	<i>Expressart</i>	-
Escola Pia de Terrassa	Terrassa	Primer ciclo	80	4	-	Presencial al coordinador de primer ciclo
Escola Ramon Llull	Barcelona	Segundo ciclo	50	-	Colección	-
Escola Riera de Ribes	Vilanova i la Geltrú	Todos los ciclos	150	-	-	Audición
Escola Sant Francesc d'Assís	Sant Joan Despí	Ciclo infantil	50	1	<i>Expressart</i>	Presencial a las dos tutoras
Escola Torre Roja	Sant Pere de Vilamajor	Primer ciclo	50	-	<i>Expressart</i>	-
Escola ZER La Segarra	Ribera d'Ondara (Lleida)	Tercer ciclo	45	-	-	Audición
Institut Escola Sant Jordi	Navàs	2º de ESO	20	-	-	Audición

ANEXO 2: SESIÓN DE DIAGNÓSTICO (DAFO) CON EL EQUIPO DE EDUCADORXS

Esta tabla recoge los resultados de un taller de dos horas que impartí para el equipo de educadorxs del museo en febrero de 2017. Hay que tener en cuenta que se describen opiniones, sensaciones, vivencias y puntos de vista subjetivos.

ASPECTOS POSITIVOS

ASPECTOS NEGATIVOS

FORTALEZAS

(potenciar, consolidar, reforzar)

- Equipo pequeño (5 miembros), joven y dinámico, con un criterio común y un fuerte vínculo afectivo.
- El equipo conoce en profundidad la Colección y las expectativas del público.
- Habilidades pedagógicas y comunicativas.
- Antigüedades similares en el puesto de trabajo: de 3 a 5 años.
- Dinámicas consolidadas para la autoformación.
- Autonomía en la elaboración de material didáctico.

DEBILIDADES

(asumir limitaciones, corregir errores)

- Precariedad laboral. Equipo que trabaja para una empresa de servicios (CIUT'ART).
- Poco rango dentro del Departamento de Educación a la hora de diseñar el formado de visitas.
- *Expressart* está poco relacionado con la colección.
- Difícil vinculación del trabajo en el aula con el trabajo en salas.
- Público demasiado joven (3 años).
- Dificultad para absorber grupos grandes cuando algún educador está de baja.

OPORTUNIDADES

(aprovechar, apropiar, integrar)

- Proyecto muy consolidado con los años.
- Caja única en los museos de Barcelona.
- Proyecto muy pulido y revisado.
- Protocolos de trabajo en el aula y tempos claros.
- Jerarquía clara entre quien diseña las visitas y quien las ejecuta.
- Fidelización de numerosas escuelas.
- Público captivo regular.

AMENAZAS

(afrontar, enfrentar)

- Recortes en el número de educadores en salas.
- Desconocimiento de lo que ocurre en la escuela.
- Diferencia entre quien piensa las visitas y quien las ejecuta.
- Desconocimiento de los cambios estructurales en el departamento.
- Competencia con otros museos.
- Amenaza de que desaparezca el proyecto cuando se reduzca plantilla.

NIVEL INTERNO

NIVEL EXTERNO

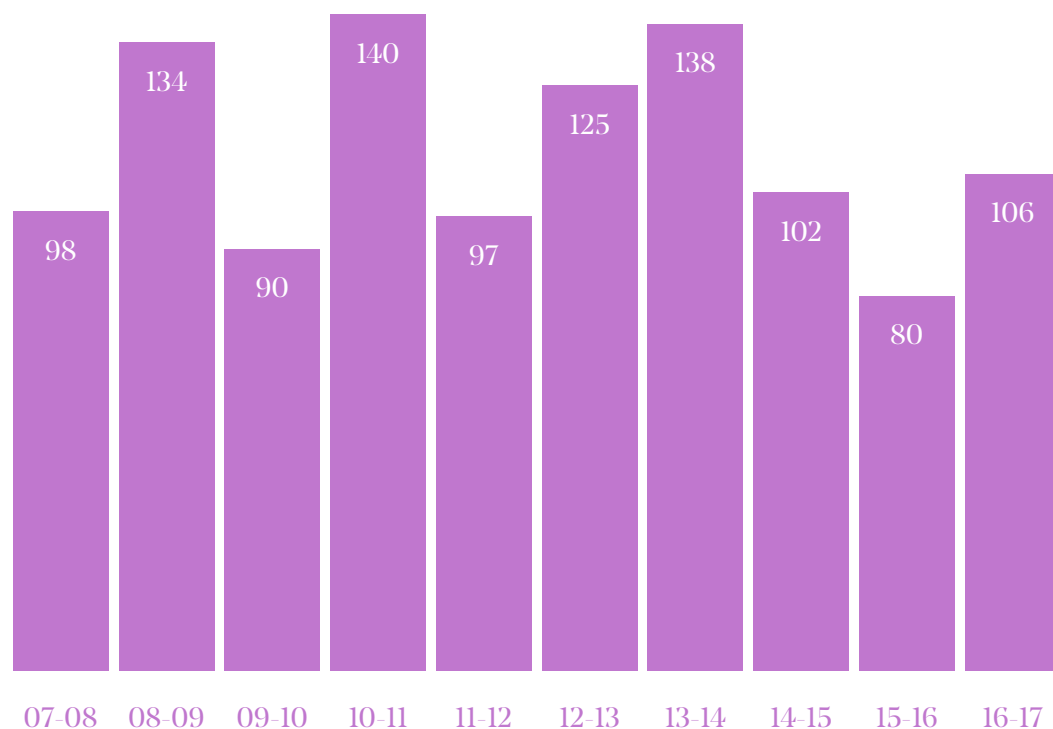
ANEXO 3: NIVELES DE IMPACTO

Este anexo reúne parte de la información que compartí en la sesión de retorno con el jefe de Programas, la responsable y las coordinadoras de Educación en mayo de 2017. Las siguientes cifras muestran distintos niveles de impacto de *Expressart* durante el curso 2016-2017 sobre el territorio, las visitas a salas y las aulas.

1. TERRITORIO

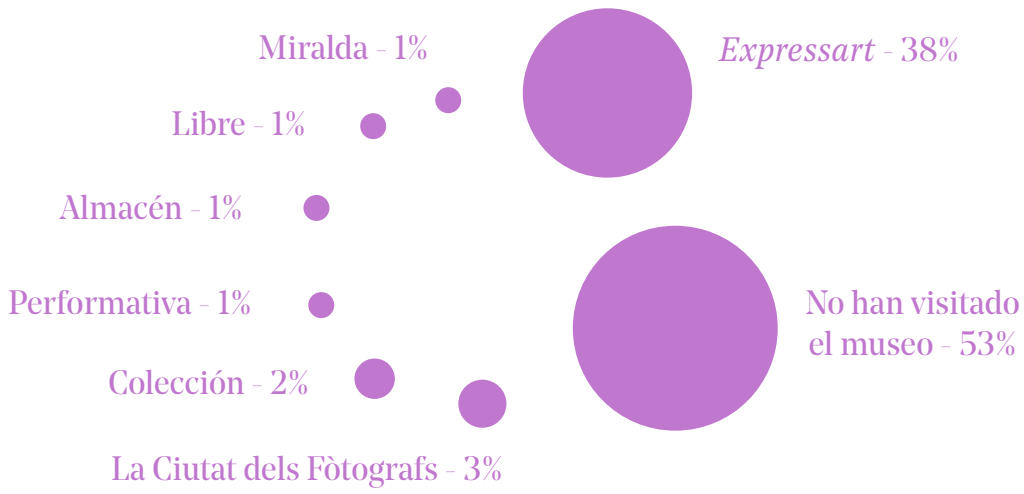
Durante el curso 2016-2017 se han realizado 106 préstamos repartidos de manera heterogénea por todo el territorio catalán, con gran concentración en las comarcas de Barcelona, Baix Llobregat y el resto de comarcas de la provincia de Barcelona. De los 75 CRP de territorio, solo 11 no han tenido demanda para escuelas de primaria e infantil —Bagà, Bages, Berguedà, Alt Empordà, Berguedà, Urgell, La Cerdanya, Vall d’Aran, Vallès Oriental (en obras durante el curso 2016-2017), Montsià y Pla d’Urgell.. El tiempo medio de utilización de la caja ha sido de 50 días en la escuela.

La cifra de préstamos ha aumentado respecto al curso anterior en un 25%, pero se mantiene cercano a la media (123 préstamos al año):



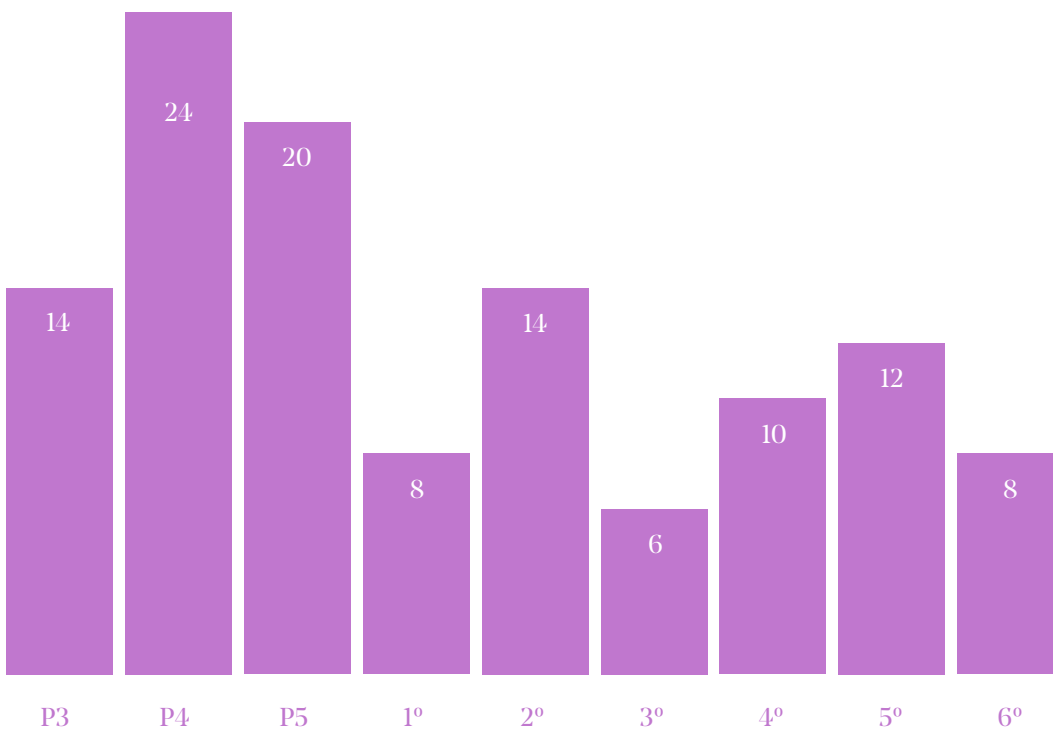
2. MUSEO

Durante el curso 2016-2017, el 53% de las escuelas que han utilizado la maleta no han visitado el museo, mientras que el 38% lo ha hecho a través de la visita comentada *Expressart*. El resto (9%) lo ha hecho a través de otros recorridos:

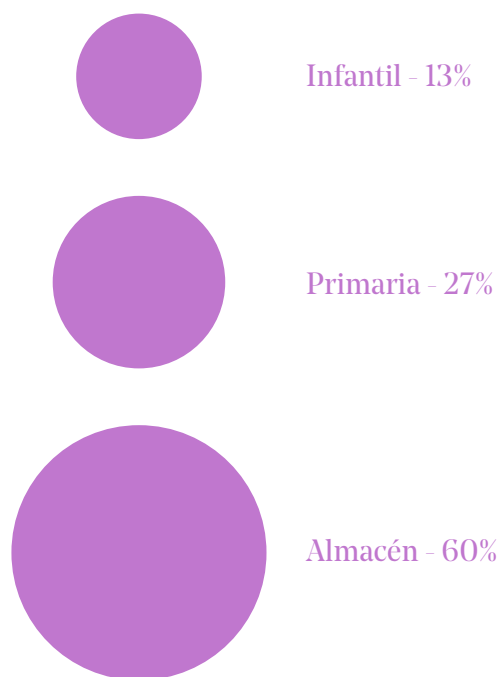


3. ESCUELA

Las 34 escuelas que han utilizado *Expressart* en sus aulas durante el curso 2016-2017 también han hecho la visita guiada *Expressart* en el museo. Lo han hecho, sobre todo, con los cursos de ciclo infantil:

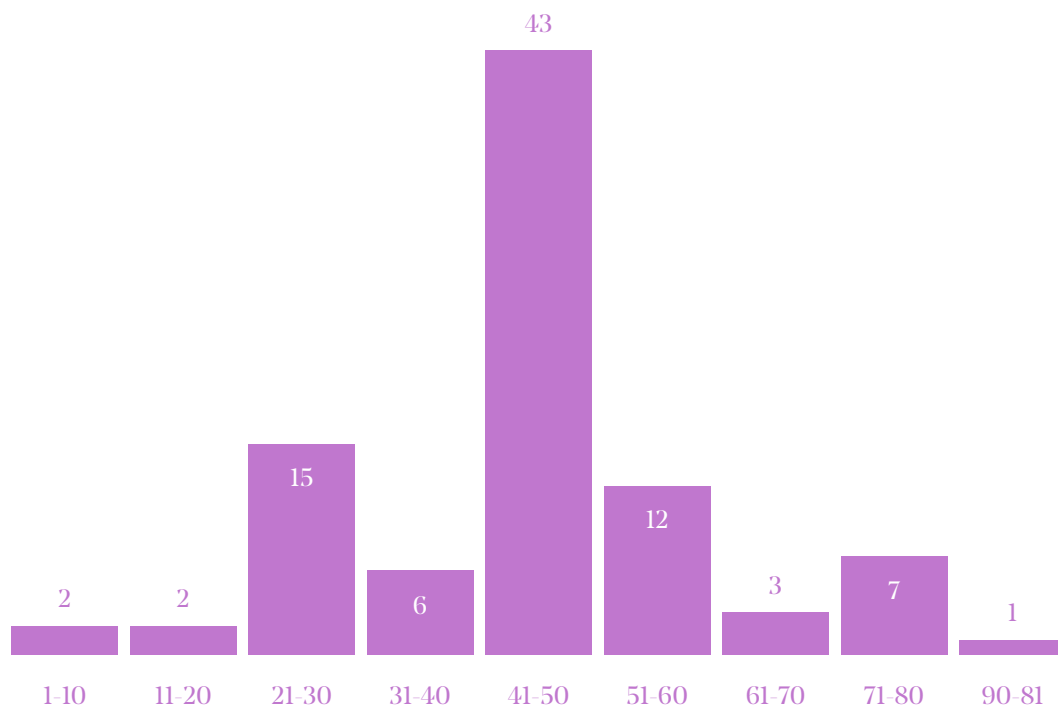


El proyecto es fácil de introducir en contextos educativos sin asignaturas cerradas como el del ciclo infantil. En la mayoría de centros de primaria, el dispositivo se trabaja en el contexto de la asignatura de expresión plástica, dos horas a la semana durante cinco sesiones. Del total de 510 visitas que ha recibido el museo durante el curso 2016-2017, 69 corresponden al ciclo infantil y 136 al de primaria. Así, el público de entre 3 y 12 años representa un 40% del total de visitas catalogadas como escolares.



4. COLECCIÓN

Los grupos escolares que visitan el museo se componen de una media de 46 niños a distribuir entre los 4 educadorxs. En el curso 2016-2017, el grupo más pequeño ha sido de 9 niños y el más grande, de 84. El siguiente diagrama muestra la cantidad de visitas según el tamaño de los grupos:



BIBLIOGRAFÍA

MONOGRAFÍAS Y ARTÍCULOS

Álvarez Espariz, Mercedes (2016): *Entre la escuela y el museo. Evaluación de acompañamiento de residencias artísticas en colegios de primaria. Aquí trabaja un artista 2014-2015*. Madrid: CA2M.

Antich, Xavier (2010): *Imágenes rotas. Materiales para una historia contemporánea de las ideas estéticas*. No publicado.

Asensi Pérez, Manuel (2011): «El ignorante del maestro: sobre ignorancia y emancipación», p. 34-44. Varios autores: *Desacuerdos 6. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado Español*. MACBA - Arteleku - Centro José Guerrero - UNIA arteypensamiento - MNCARS.

Benjamin, Walter (2002): *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. Santiago de Chile: Arcis.

Blondet, José Luis (2016): «Maleducados», p. 63-69. Cervetto, R. y López, M.A. (ed.): *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. Costa Rica: Teor/ética - Malba.

Borja-Villel, Manuel (2009): «El museo interpelado», p.19-40. Borja-Villel, M; Cabañas, K. y Ribalta, J: *Objectes relacionals. Col·lecció MACBA 2002-2007*. Barcelona: Col·lecció MACBA.

Borja-Villel, Manuel; Brett, Guy; Gullar, Ferreira; Herkenhoff, Paulo, y Rolnik, Suely (1998): *Lygia Clark*. Barcelona: Fundació Antoni Tàpies.

De Mello Lopes, Maria Fernanda (2013): *Lygia Clark. Poesía poro a poro*. Tesis de máster no publicada. Bellaterra, Barcelona: UAB-MACBA.

Expósito, Marcelo (2015): *Conversación con Manuel Borja-Villel*. Madrid: Turpial.

Guattari, Félix (2013): *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.

Guerra, Carles et al. (2011): «El giro educativo en el Estado Español», p. 274-296. Varios autores: *Desacuerdos 6. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado Español*. MACBA - Arteleku - Centro José Guerrero - UNIA arteypensamiento - MNCARS.

Helguera, Pablo (2016): «Una mala educación. Entrevista por Helen Reed», p. 73-84. Cervetto, R. y López, M.A. (ed.): *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. Costa Rica: Teoría - Malba.

Hoff, Mônica (2011): «Curaduría pedagógica, metodologías artísticas, formación y permanencia: el giro educativo de la Bienal del Mercosur», p. 42-62. *ERRATA# n°4. Pedagogía y educación artística*. Bogotá: Fundación Gilberto Alzate Avendaño - Instituto Distrital de las Artes.

Krauss, Annette; Pethick, Emily, y Vishmidt, Marina (2010): «Spaces of unexpected learning 2», p. 250-261. O Neall, P. y Wilson N. (ed.): *Curating and the educational turn*. Londres: Open Editions.

Landkammer, Nora (2015): «Educación en museos y centros de arte como práctica colaborativa», p. 22-37. Cevallos, A. y Macaroff, A. (ed.): *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la documenta 12*. Quito: Fundación Museos de la Ciudad.

Moro Abadía, Óscar (2006): *La perspectiva genealógica de la historia*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

Mörsch, Carmen (2012): «Contradecirse uno mismo: la educación en museos y exposiciones como práctica crítica», p. 38-58. Collados, A. y Rodrigo, J. (ed.): *Transductores: pedagogías en red y prácticas instituyentes*. Granada: Centro de Arte José Guerrero.

— (2015): «En una encrucijada de cuatro discursos. Educación en museos y mediación educativa en la documenta 12: entre la afirmación, la reproducción, la deconstrucción y la transformación», p. 38-63. Cevallos, A. y Macaroff, A. (ed.): *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la documenta 12*. Quito: Fundación Museos de la Ciudad.

Mörsch, Carmen y Chrusciel, Anna (2015): *Time for Cultural Mediation*. Zúrich: ZHdK.

Olascoaga, Sofía (2016): «Advertencia: más preguntas que respuestas. Cuestionario invertido sobre la práctica artístico-pedagógico-cultural», p. 25-29. Cervetto, R. y López, M.A. (ed.), *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. Costa Rica. Teoría - Malba.

Peran, Martí (2011): «Del museo circulante al arte ambulante. Notas para una genealogía local de la portabilidad», p. 80-87. Arenós X., Domènech y Peran, M. (ed.): *Roulette: 09. Esto no es un museo. Artefactos móviles al acecho*. Mataró: ACM.

Planella, Jordi (2012): «Fernand Deligny: pedagogía y nomadismo en la educación de las “otras infancias”». *Revista d’Història de l’Educació*, núm. 20, p. 95-115. Barcelona: Societat d’Història de l’Educació dels Països de Llengua Catalana.

Rancièrre, Jacques (2003): *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Ribalta, Jorge (2004): *Contrapúblicos. Mediación y construcción de públicos*. Instituto europeo para políticas culturales progresivas. Recurso electrónico: eipcp.net, consultado el 21 de junio de 2017.

Rodrigo, Javier (2007): «Pedagogía Crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades», p. 118-132. Fernández, O. y Del Río, V. (ed.), *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid: Museo Patio Herreriano.

Rolnik, Suely (2006): «Lygia Llamando», p. 202-217. Expósito, Marcelo (ed.): *Brumaria 7. Arte, máquinas, trabajo inmaterial*. Madrid: Brumaria.

(2006a): *¿El arte cura?* Barcelona: MACBA, Quaderns Portàtils.

Sánchez de Serdio, Aída y López, Eneritz (2011): «Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural», p. 205-215. Varios autores. *Desacuerdos 6. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado Español*. MACBA - Arteleku - Centro José Guerrero - UNIA arteypensamiento - MNCARS.

Taller *Un elefante en la escuela. Pibes y maestros del conurbano*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2008.

Warner, Michael (2008): *Públicos y contrapúblicos*. Bellaterra, Barcelona: UAB – MACBA.

VÍDEOS

Bags, Amanda (2007): *In my language*. Vídeo en Youtube. Extraído el 22 de marzo de 2014 desde <https://youtu.be/JnylM1hI2jc>.

CA2M (2016): «Seminario 2016 Aquí trabaja un artista 5. Análisis de la investigación. Merche Álvarez». Vídeo en Youtube. Extraído el 11 de febrero de 2017 desde https://youtu.be/IC_RFZIpYPU.

Societat U de Barcelona (2014): «MACBA: la derecha, la izquierda, los ricos». Vídeo en Youtube. Extraído el 5 de abril de 2017 desde <https://youtu.be/rDzt22T-xJY>.

Subtramas (2010): «Entrevista a Carmen Mörsch». Vídeo en la web de

Subtramas. Extraído el 1 de marzo de 2017 desde <http://subtramas.muse-oreinasofia.es/es/entrevistas/eje/3/carmen-morsch>.

SITIOS WEB Y BLOGS RELACIONADOS

Web de Marta Berrocal: <http://martaberrocal.org/>, consultado el 21 de enero de 2017.

Blog del proyecto de la Escola Calderón de la Barca (Barcelona) con *Expressart* durante el curso 2010-2011: http://plastiquem.blogspot.com.es/p/projete-expressart_26.html, consultado el 31 de enero de 2017.

Blog Regalims de Colors de la maestra Elena Ramos: <http://regalimsdecolors.blogspot.com.es/>, consultado el 31 de enero de 2017).

Proyecto *Relat d'una exposició* de las escuelas Montserrat Solà y Angeleta Ferrer (Mataró) a partir de *Expressart* durante el curso 2016-2017: <http://projectepedagogic.escolamontserratsola.cat/index.php/relat-duna-exposicio/>, consultado el 6 de marzo de 2017.

Esto no es museo. Artefactos móviles al acecho: <https://www.acvic.org/es/proyectos-expositivos/567-aixo-no-es-un-museu-artefactes-mobils-a-laguait>, consultado el 27 de febrero de 2017.

