

## **Educational tendencies: Discursos y líneas de tensión entre las políticas culturales y las educativas<sup>1</sup>**

Javier Rodrigo Montero

...pero por otro lado en estos días hemos escuchado a historiadores, críticos, directores y comisarios, pero a ningún educador. Creo que es siempre importante elaborar y plantear la presencia de la educación en los museos, porque allí es donde tiene que estar.

Comentario de público. En 10.000 Francos de recompensa (El museo de arte contemporáneo vivo o muerto)

### **Introducción: las pedagogías en disputa**

En 1989 Elizabeth Ellsworth escribió un texto titulado: "Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy" ("¿Por qué esto no parece empoderar? Trabajar con los mitos represivos de la pedagogía crítica") En este artículo la autora analizaba los discursos y relaciones conflictivas con las pedagogías críticas a la hora de usar los paradigmas de la teoría crítica con su alumnado desde un marco basado en las teorías feministas y el postestructuralismo. El texto analizaba las controversias de trabajar con conceptos críticos como el "empowerment", "el dar voz", el trabajo con "los alumnos silenciados", complejizando cómo las relaciones políticas de la educación tenían que ver con un conjunto de mitos represivos patriarcales y formas de discurso dominantes en los que también se movía la misma pedagogía crítica. Aunque han pasado más de 20 años de esta publicación, el auge de la educación como eje de debate en todo tipo de foros bajo diversas marcas, ha hecho emerger un nuevo escenario político cruzado por múltiples tensiones y discursos en acción que es interesante poder analizar para entender las políticas de las pedagogías que se están desplegando en nuestros días: desde los debates sobre educación en las universidades y las diversas críticas a Bolonia, pasando por los movimientos sociales y la recuperación de formas alternativas de educación, las sucesivas reformas de la ley de educación, o finalmente la recuperación de la educación en el campo de la producción cultural y el arte. Este rico escenario de trabajo sobre el campo de la educación, por tanto, no deja de estar cruzado por relaciones de poder y de resistencia, por posiciones movibles, múltiples e inestables con diversos efectos discursivos: no hay que olvidar que las pedagogías están siempre en disputa y en controversia entre ellas (Gore, 1996). Por ello este texto pretende describir algunas de las líneas de tensión y las controversias en los que se mueven las prácticas de educación radical o pedagogías críticas que emergen actualmente. Entendemos que este artículo propone un viaje, no como una guía o receta, sino como un itinerario, para mirar las diversas luces y sombras de estas prácticas educativas. Por ello se trabaja a partir de líneas de tensión, sin describir estas prácticas pedagógicas como paradigmas, sino como espacios políticos para problematizar y aprender con ellas. Las líneas de tensión o campos problemáticos que abarcaremos se dividen en el trabajo de las prácticas de autoeducación o las pedagogías de las universidades libres, el trabajo de las pedagogías artísticas en los entornos escolares, y por último el trabajo de las pedagogías radicales en los museos. Con estos tres campos analizados, creo que es importante señalar la necesidad de generar un debate complejo sobre la educación, con sus disidencias, desacuerdos y complejidades ahora que se comprueba su rabiosa actualidad.

---

<sup>1</sup> Este artículo es fruto de muchas conversaciones y comentarios críticos con diversos colegas del campo educativo. Agradezco especialmente a Antonio Collados y Aida Sánchez sus valiosos comentarios y críticas para la confección final de este texto.

## 1. Primer campo

### Radicalidad y prácticas de auto-educación como pedagogías hegemónicas

Una de las líneas de educación radical más reivindicativas y activas que en estos días emergen viene marcada por el auge de las universidades libres como consecuencia de la crisis universitaria, de la neoliberalización del mercado y de la crisis del conocimiento general debido a la ineficacia social de los sistemas de distribución y producción de éste (Begg, 2006; Edu-factory, 2009). Este tipo de propuestas problematiza las políticas neoliberales de la universidad, como una pieza más de la cadena de producción del capitalismo cognitivo a nivel global. Las universidades son criticadas por la progresiva privatización y control burocrático, tecnocrático y neoliberal de sus órganos directivos. Al mismo tiempo se pone en cuestionamiento los modelos de transmisión jerárquica, heredados de la modernidad centro-europea, y el control y gestión del conocimiento que se imponen desde las aulas, inscritos en la dinámica del trabajo de sentar cátedra y la figura del experto versus ignorante.

Estos otros modelos de universidad se insertan en plataformas autodenominadas: autónomas, autogestionadas, invisibles, nómadas o libres, y suelen trabajar dentro de o en colaboración con centros o movimientos sociales. Todos estos adjetivos con que se describen corresponden a su relación con la universidad. Este tipo de plataformas se posicionan como totalmente marginales y en oposición a los sistemas de enseñanza superior, aunque como veremos también son iniciativas que intentan transformar la estructura académica. Lo que es ciertamente interesante es el hecho de ensalzar su estatus periférico como elemento co-sustancial a la generación de un discurso denominado crítico o radical. En muchos casos estas prácticas se autodefinen o posicionan como antagonistas, es decir, buscan una posición siempre diferencial y opositiva en contra de un posible centro rector de la política. En un marco de democracia radical aplicado a una institución de enseñanza esta posición antagónica postula que el conocimiento radicalmente democrático no podría ser nunca monopolizado o cooptado por el consenso o una amplia mayoría. Precisamente es en la lucha de las diversas diferencias y disidencias donde existe la riqueza del conocimiento que se pueda producir y mediar, y nunca cooptar o someter a las reglas del mercado neoliberal. En este tipo de planteamientos no encuentro nada que objetar, de hecho los contenidos y programas que se dan en las universidades libres son excepcionales en este sentido<sup>2</sup>. La línea de tensión de este tipo de pedagogías radicales la encuentro en el conflicto entre su clara voluntad de radicalidad y alteridad como crítica a las formas académicas, y sus consiguientes formas academicistas y convencionales de llevar esta radicalidad a cabo. En efecto, estas prácticas de autoeducación realizan una operación bastante extraña: despejan del supuesto centro del conocimiento cualquier poder o relación dominadora o hegemónica que anularía la constitución de diferencia o disidencia, y con ello se oponen a los mecanismos convencionales y dominadores en que se estructura la educación superior. Sin embargo, al mismo tiempo sus mismas prácticas y discursos pueden constituir bloques monovocales y hegemónicos, con discursos más o menos parecidos en los formatos de aquellos que critican. De este modo corren el peligro de resituarse en sus formatos en prácticas bastante convencionales. Esta contradicción en la que están inmersas muchas de las prácticas de este estilo, supone que su radicalidad se traduce en prácticas discursivas similares a aquellas que critican de la universidad, que tienden a hegemonizar desde las marginalidades/ radicalidades. El hecho de marcar un eje constitutivo de esta radicalidad a partir de la identificación de un afuera, el otro ejemplificado en la educación superior, constituye por sí un error de posición, ya que predetermina una relación de

---

<sup>2</sup> En este caso programas como el Plan de Estudios Independientes del MACBA ([http://www.macba.es/controller.php?p\\_action=show\\_page&pagina\\_id=33&inst\\_id=22907&lang=ESP](http://www.macba.es/controller.php?p_action=show_page&pagina_id=33&inst_id=22907&lang=ESP)), la Universidad Nómada (<http://www.universidadnomada.net/>) o proyectos como la Universidad Tangente (<http://utangente.free.fr/>), o la ULEX en la Casa Invisible de Málaga (<http://ulexmalaga.blogspot.com/>), son ejemplares en la introducción de reflexión, debate y formas de producción del conocimiento.

centro periferia irreal y casi, diría, neocolonial<sup>3</sup>. Esta posición basa la estructura de su radicalidad en entender el conflicto o antagonismo como un elemento que se proyecta hacia fuera, tal como nos recuerda Aida Sánchez de Serdio (2010), en relación a la posibilidad de prácticas políticas autónomas. Así esta pedagogía radical identifica a su claro enemigo como ese afuera (en este caso la pedagogía de la universidad), que desprecia o desdeña como espacio de transformación, al mismo tiempo que curiosamente, se alían o trabajan desde los márgenes con otras instituciones igual de modernas: en muchos casos los centros de arte o museos. Y estas colaboraciones caen en una contradicción al uso, no tanto por aliarse con este tipo de agentes, sino por sus efectos discursivos. Esta relación es problemática debido a dos factores: Por un lado porque parecen negar la misma universidad actual como campo complejo de transformación posible. En la universidad hay muchos profesores, profesionales y agentes sociales, y no todos son igual de malos; con el detalle de que algunos miembros y/o invitados de estas universidades libres son profesores o alumnos universitarios. Por lo tanto esta negación de la universidad como campo de potencialidad es bastante controvertida. Por otro lado, el hecho de situarse con una crítica a la universidad pero fuera de ella, en relación a otra institución (ya sea un museo, o incluso un centro social autónomo, que de hecho es también otro tipo de institución) desvía de nuevo la crítica del antagonismo a ese gran Otro de afuera, mientras que neutraliza cualquier crítica, relación conflictiva o práctica transformativa con el espacio institucional donde se alberga o acoge<sup>4</sup>.

Recogiendo lo dicho hasta ahora, podemos además desprender de estas reflexiones una consecuencia muy importante en una pedagogía antagónica: los procesos de aprendizaje de las pedagogías radicales también incluyen reconocer y comprender el antagonismo interior de cada propuesta, comprendiendo que sus posiciones o identidades políticas son también inestables e incompletas. Esta aproximación supone que una educación que se activa radicalmente podría intentar trabajar la representación y narración de estas complejidades, como un elemento radical de su aprendizaje. Esta radicalidad incluiría ser capaces de ver los límites y las controversias de sus mismas pedagogías críticas, para ser capaces de trabajarlas como regímenes de verdad, con sus fronteras y relaciones de poder implícitas (Gore, 1996). Este desplazamiento hacia el interior, en sí, constituye también la base de un proceso de autoaprendizaje, al trabajar los mismos límites del trabajo educativo. Debería ser consustancial a cualquier proceso de conocimiento colectivo: aplicar el aprender a aprender radicalmente, o si se quiere el aprender a trabajar y activar pedagogías radicalmente es un planteamiento que es necesario para cualquier grupo o colectivo y comporta además un complejo aprendizaje político. Este cambio de posicionamiento, además, supondría comprender las múltiples alianzas y relaciones entre sujetos que se podrían llegar a dar: entonces se admitiría integrar a otros sujetos, grupos e identidades diferentes, incluso antagónicas, más que aunar bajo un mismo paraguas a grupos afines entre sí con voces o posiciones demasiado similares. Este planteamiento conlleva un rechazo a constituir bloques políticos bajo un arco-iris similar de identidades que se identifican como iguales. Este argumento es el que esgrime Mouffe como crítica a las políticas de igualdad de diferencia de Iris Marion Young (Mouffe, 1999:123-126), al entender que su propuesta política todavía se presenta como un “conflicto de identidades e intereses ya constituidos” (ídem), y no como una constante articulación de “las diferentes luchas en contra de la

---

<sup>3</sup> Podemos aquí traer a colación el trabajo de postcolonialismo de Stuart Hall (1997), que subrayaba que las relaciones de márgenes y periferias son rastros del pensamiento colonialista, que reinscriben precisamente categorías esencialistas de dentro/ afuera. Más bien se trataría según este enfoque de entender cómo todas las posiciones son movibles y siempre existen márgenes en cualquier espacio o institución.

<sup>4</sup> Aquí describimos esta relación meramente como una consecuencia. En el apartado de pedagogías y museos de hecho podremos seguir esta relación conflictiva al pensar dónde se sitúa la supuesta radicalidad.

opresión" (ídem:124)<sup>5</sup>. Así el hecho de reconocer la diferencia como un elemento contenido en un bloque multicolor compacto, como algo sustancial y cerrado, supone una convergencia consensual que neutraliza las diferencias, pero no de por sí una posición que otorga un estatus antagónico. La diferencia queda subsumida o absorbida por políticas de diversidad cultural homogéneas, que reinscriben categorías sociales dadas de antemano como estancos identitarios cerrados: el bloque de gente de color, de hispanos, de amas de casa, etc. Esta crítica al efecto de categorización hegemónica podría bien ser asumida en este tipo de prácticas radicales que condensan las identidades de los proyectos de autoeducación en identidades cerradas o dadas de antemano: los radicales, los profesores universitarios, los alumnos conservadores, los tecnócratas de la universidad o el profesorado conservador. Todas ellas parecen postularse como identidades que se toman ya por constituidas y estables. Este riesgo de encajonar, ya sea por omisión o inclusión, a determinados actores sociales clausura la multiplicidad de identidades y potenciales de un sistema institucional o de una práctica, y por tanto elimina otras formas de resistencia. Bajo esta mirada encorsetada, resultaría imposible entonces generar otras alternativa tal como sucede en muchas de las prácticas de universidades libres, por ejemplo, al plantear el hecho de poder contar con profesores universitarios afines a trabajar estos formatos para generar espacios autoorganizados en las mismas clases; generar alianzas con alumnos no per se afines en un primer momento a las prácticas radicales o que colaboren con dinámicas o espacios específicos; tramitar cursos y prácticas subversivas desde la institución por medios de créditos de libre configuración con profesores colaboradores en momentos determinados sin determinar que estos profesores sean 100 % conversos a la causa. Con esta serie de alianzas entre diversas líneas de acción, estas prácticas también se plantearían una constante negociación de las subjetividades e identidades políticas que se van construyendo en los proyectos, y con ello una transformación de las prácticas educativas desde diversas posiciones, sin que tengan que estar demarcadas por un patrón hegemónico de radicalidad.

### **1.1 Efecto reflejo de la pedagogía radical en la universidad: la parálisis antagónica y la endogamia**

Como he señalado, el planteamiento de la radicalidad y la autoeducación como elemento hegemónico y cerrado en muchos de sus formatos conlleva el peligro de una reinscripción en los mecanismos de la academia. En estos casos, la radicalidad parece ser proyectada como un efecto espejo, que reproduce aquello que critica, mediante prácticas educativas que se transmiten y representan políticamente con una imagen romántica y hegemónica. Supeditan el control y el dominio de los lenguajes y competencias de discurso académico como único elemento para legitimar sus prácticas. Con ello frustran la oportunidad de generar políticamente otra universidad, entendiendo así otros espacios de relación y otras formas de gestión del conocimiento, e incluso otras formas de conocer o romper las epistemologías centro-europeas; el peligro de estas pedagogías radicales se basa en generar otra forma de hablar sobre la universidad con los mismos mecanismos, dejes y rituales que ésta: largas conferencias, control exhaustivo del discurso y los modos de enunciación, tecnologías educativas dominantes como la clase magistral, la ponencia, o la charla de expertos, la composición de textos complejos, los círculos de lectura con textos predeterminados por los expertos locales y con programas de lecturas casi programáticas. Todo ello emerge con una saturación de conocimientos, discursos y conferenciantes, casi en un efecto de espejo de hiper-producción de la economía de mercado. Como complemento a estos rituales, podemos también centrarnos en un fenómeno muy curioso que intenta aparentemente dejar de lado estos formatos: es la emergencia del taller, que últimamente parece implicar o acaparar cualquier cosa que no sea una conferencia o una ponencia, como único común denominador. Con ello muchas prácticas radicales hablan de talleres, cuando en

---

<sup>5</sup> Este rechazo de las identidades políticas como estamentos constitutivos y no como identidades relacionales la podemos ver también en otras críticas vertidas a las políticas identitarias, como por ejemplo desde el postcolonialismo (Bhabha 2002); o desde la pedagogía crítica en relación a políticas heredadas de multiculturalismos conservadores (Kicheloe y Shirley 1999).

el fondo son seminarios con expertos o charlas, con un carácter menos convencional, donde no se construyen otro tipo de relación o interacción, dinámica de grupo o trabajo de intercambio entre los allí presentes. Paradigmático es el caso de algunas conferencias, que deviene en taller por el mero hecho de quitar la tarima de presentación, pero que siguen representando la escena de un presentador y un público pasivo que atiende a la actuación.

Todo esta hiper-producción genera un peligro de hipertrofia discursiva, que puede frustrar cualquier encuentro entre personas, agentes sociales o relación activa, ya que los agentes activados nunca serán lo suficientemente críticos como para pasar a la acción y de este modo se puede genera frustración o incluso impotencia. Puede parecer además que el desarrollo de nuevas lecturas de textos críticos, el uso de ciertos conceptos o términos críticos sobre los que producir el discurso, o el aumento de contenidos dé más capacidad crítica a los asistentes, cuando sin embargo se puede reinscribir el mito de las pedagogías empoderadoras e iluminadoras que señala Ellsworth. Estas pedagogías correrían el riesgo de querer transmitir verticalmente complejos conceptos a las masas, y demarcarían a unos como iluminados (expertos) versus los analfabetos, haciendo hincapié en la necesidad de llegar a cierto nivel o listón de dominio del discurso crítico de ciertos textos o términos. Estos riesgos señalan que el trabajo de antagonismo puede terminar por auto-asfixiarse mientras no se acepte una relación con otros, diferentes y también marginales. Aquí por ejemplo me estoy refiero a otros colectivos o voces que no tienen tanta uniformidad o articulación de discurso, que tienen otros modos de relacionarse y que generan otras experiencias de “estar con”. De hecho en este rango de voces también disidentes no es necesario que sus articulaciones tengan una formulación o estructura parecida a una plataforma de universidad libre, o manejen ciertos vocabularios o códigos lingüísticos. Incluso puede que rehúyan las relaciones y formas de unificar discurso de muchas de estas plataformas, y negocien o entren en relación con otras voces insertadas en el sistema educativo que son consideradas de antemano como conservadoras. En resumidas cuentas, señalando estos peligros y posibilidades, se puede observar cómo estas prácticas de auto-educación siguen programas culturales y un curriculum oculto muy claros. De hecho patrocinan que ciertas prácticas y rituales culturales demarquen el capital cultural, y por tanto el valor que se les confiera, a sus supuestos participantes. En muchos casos es probable entonces encontrar subalternos o voces silenciadas dentro de estos grupos que no se reconocen por medio de los discursos o canales oficiales de reconocimiento de capital en estos espacios.

Como apunte final a esta tensión entre la exclusión de voces disidentes, me gustaría señalar que el riesgo mayor de esta tipología de trabajo, conlleva una negación de otras formas de producción o relación del conocimiento, e incluso de negociación con otros agentes como válidas. En muchas ocasiones las posiciones críticas devienen en una posición irónico-crítica de pensamiento esquizoide o “paranoica” tal como argumenta Sedwigk (2003) a la hora de analizar, en su caso, muchas de las formas de aproximarse a los objetos de estudio de las teorías críticas queer. Bajo la mirada de esta autora, estas teorías se elaboran siempre bajo la continua sospecha sobre los textos, las intenciones y las relaciones con los demás o las instituciones que representan de antemano y con una continua anticipación epistemológica. Esta continua sospecha nutre de un halo esquizoide a cualquier aproximación un trabajo de estudio ya que anula cualquier tipo de relación que no se base en la mirada crítica y de fragmentación de los órdenes ocultos de los textos o los discursos. De este modo el estilo de lectura paranoica se posiciona desde una fase constante de análisis en busca de los sub-textos o las tramas escondidas, y no dejan lugar a establecer una agencia reparativa, es decir una aproximación con potencial para el cambio o que potencie otro tipo de relaciones. Esto es, otra forma de acción política que sea constructiva, que de paso a un desarrollo posterior o a un campo de

potencia, en espacios inesperados, ya que parece negar pre-discursivamente<sup>6</sup> formas de relación que no pasen por esta continúa sospecha. A tenor de este último punto, podemos ver cómo muchas de estas prácticas radicales, basan su radicalidad en el uso de elementos endogámicos: citar las mismas fuentes, los mismos conceptos y las mismas referencias entre autores que pueden llegar a despertar miradas esquizoides que no contemple relaciones sociales sino están descritas o enunciadas bajo sus parámetros. Con ello deifican un tipo de cultura dominante en sus aparatos de mediación del conocimiento<sup>7</sup>.

## 1.2 Otras posibilidades de autoeducación que desbordan la hegemonía radical

Bajo la tensión de la hegemonía y contradicción de la pedagogía radicales de los movimientos de autoeducación se abre entonces un espacio problemático en que las políticas y pedagogías están jugando nuevas batallas sobre la producción del conocimiento. No obstante, muchas prácticas de autoeducación o radicales corren el peligro de componerse mediante clases magistrales guiadas sólo por la razón comunicativa, patriarcal, abstracta y dominadora a la que hacía referencia Habermas. Aquella que precisamente tantas feministas y pensadores postcoloniales han atacado, se reconvierte en una razón (comunicativa y académicamente) antagónica o radical, ya que elimina de antemano cualquier otra relación y producción de conocimiento que no sea la versada en las escrituras o en los modos de transmitir académicos. Así se representan y trabajan los antagonismos como contenidos curriculares, pero no se abren a relaciones antagónicas en sus formatos y prácticas educativas, como elementos que pueden incluir otros conocimientos corporales, hápticos, emocionales u otro tipo de relaciones sobre la producción del conocimiento: como puede ser el trabajo de educación lenta (Doménech, 2007). En este momento es importante discernir que esta radicalidad puede terminar por eliminar otro tipo posible de relaciones y actores sociales, y por tanto de variedad y diferencia de los conocimientos a producir/mediar.

Lo interesante de apuntar esta tensión, afortunadamente, es que se estás mismas universidades libres se experimenta constantemente, trabajando con movimientos sociales y redes que de algún modo evitan estos peligros, y nos señalan proactivamente otras posibilidades pedagógicas que conviven con los peligros antes señalados. En este tipo de circunstancias, las plataformas queer, de prácticas performativas o la introducción de las prácticas feministas elaboran talleres y experiencias corporales diferentes y disidentes del patriarcado academicista. También es este sentido los talleres y trabajos de oficinas de derechos sociales mediante los talleres y encuentros con migrantes y otro tipo de colectivos precarios<sup>8</sup>, están ya introduciendo otras formas de relación y de acción donde el conocimiento se produce en las interacciones y relación de los cuerpos, y en las relaciones a pie de calle entre diversos actores. Con ello bajo estas tensiones también emergen nuevas formas organización y práctica instituyente que se identifican con múltiples actores, alianzas y relaciones, en nuevos formatos “híbridos” (Universidad Nómada, 2009)<sup>9</sup>. Estas nuevas posibilidades bien pueden dar lugar a otras formas de abordar esta auto-educación como experimentos de nuevos conocimientos prácticos y subversivos con planes de innovación docente emergentes desde el

---

<sup>6</sup> Como prediscursivo, aquí me refiero a un estado antes de un discurso, de modo que ya se predeterminan las relaciones de poder y las formas de poner en práctica dicho discurso. La postura prediscursiva propone que existe algo esencialista antes de un discurso, y por tanto niegan las resistencias o formas de subvertir los discursos en las prácticas. Este terreno tiene que ver mucho más con el campo de la performatividad tal como sugiere Butler.

<sup>7</sup> Luego veremos que esta crítica también es aplicable a aparatos como el museo o la exposición al comprenderla como aparato pedagógico.

<sup>8</sup> Por ejemplo el proyecto del Ferrocarril clandestino apoyado por numerosos centros sociales o las prácticas de precarias a la deriva.

<sup>9</sup> Aquí uso este referente gracias al texto de Aida Sánchez Serdio (2010).

alumnado ( el proyecto de "Aulagarden<sup>10</sup>" de Aulabierta<sup>11</sup>), relaciones con redes locales como escuelas de experimentación que reconocen el factor educativo en prácticas de culturales musicales y juveniles ( el proyecto de HipHopDrum<sup>12</sup>, como escuela radical de laboratorios de hip-hop entre diversos centros sociales autónomos como Patio Maravillas<sup>13</sup>, el Centro Social Seco<sup>14</sup> o el Ateneu Candela<sup>15</sup>) o formatos que identifican directamente el trabajo educativo y talleres con diversos colectivos escolares o no, como potenciales también de radicalidad (como el proyecto de la Chiki Asamblea del Patio Maravillas<sup>16</sup>, o el trabajo de talleres y huertos urbanos de Can Masdeu<sup>17</sup>, por ejemplo). Estas experimentaciones además conciben relaciones de trabajo colaborativo e nivel educativo relacionado con prácticas radicales (La Ulex mediante y Cartac<sup>18</sup> colaborando con alumnos de educación social o diversos departamentos de la Universidad de Málaga), al mismo tiempo que se proponen nuevas formas de producción y distribución del conocimiento colectivo, insertado en marcos sociales y sensibles con las dimensiones contextuales de los barrios donde se insertan (EXIT-Chiringuito metropolitano<sup>19</sup>, con su cartografía de entidades y agentes claves del barrio del Raval en Barcelona, o el proyecto AREA en Chicago<sup>20</sup>).

## 2. Segundo Campo

### **Ponga un artista en su vida: La hegemonía del diálogo y la creatividad en las pedagogías estetizadas**

Otro de los escenarios que es interesante analizar en el campo de las pedagogías tiene que ver con el auge del debate actual en torno a la dimensión pedagógica del arte. Esto es debido a dos aspectos interrelacionados: primero, porque en muchos foros o espacios de arte contemporáneo se está investigando sobre lo educativo: por ejemplo en la frustrada Manifesta6<sup>21</sup> con el lema de la escuela en Chipre, Documenta 12<sup>22</sup> que tenía como uno de sus leitmotivs el debate sobre la educación, el proyecto cultural TRANSDUCTORES<sup>23</sup> producido por el Centro de Arte José Guerrero<sup>24</sup>, la 11 edición

---

<sup>10</sup> <http://aulabierta.info/aulagarden/>

<sup>11</sup> <http://aulabierta.info/>

<sup>12</sup> <http://hiphopdrum.wordpress.com/>

<sup>13</sup> <http://defiendolo.patiomaravillas.net/>

<sup>14</sup> <http://www.cs-seco.org/>

<sup>15</sup> <http://www.communia.info/candelaup612/>

<sup>16</sup> <http://www.patiomaravillas.net/chikiasamblea>

<sup>17</sup> <http://www.canmasdeu.net/>

<sup>18</sup> <http://cartac.gnoxys.net/index.php/ES>

<sup>19</sup> [www.exit-raval.net](http://www.exit-raval.net)

<sup>20</sup> <http://www.areachicago.org/>

<sup>21</sup> <http://www.manifesta.org/manifesta6/index.htm>

<sup>22</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Documenta\\_12](http://es.wikipedia.org/wiki/Documenta_12)

<sup>23</sup> <http://transductores.net/>

<sup>24</sup> <http://www.centroguerrero.org/>

del festival Zemos98<sup>25</sup> con el título de la Educación expandida<sup>26</sup>, o la exposición Utopía y Cotidianidad del Centro de Arte Contemporáneo de Ginebra<sup>27</sup>, entre otros; segundo, por la emergencia de nuevas escuelas y formas de producir conocimiento que están investigando los trabajadores culturales<sup>28</sup>: podemos citar entre muchos otros el experimento de Pedagogical Factory<sup>29</sup>, la Copenhagen Free University<sup>30</sup>, The School of Missing Studies<sup>31</sup>, Radical Education<sup>32</sup>, la Universidad Nómada, la Universidad Tangente, etc.. Asistimos pues a una rehabilitación del papel educativo del arte en nuestros días que se complejiza desde diversas posiciones, no exentas también de tensiones.

Una de las tendencias que más influencia tiene estos días es la que se aproxima al arte como un proceso educativo que desarrolla controversias y complejidades en los sistemas donde se instaura. Aquí se encuentra una revisión del trabajo de Jacques Rancière quien analiza las relaciones de la estética con la pedagogía desde la noción de espectador emancipado, que desaprueban las tendencias moralistas de comunicación e iluminación hacia el otro ya que esto supone pensar en grados de capacidad de lectura. En este caso quizás es Bishop la autora que más se ha decantado por comprender las formas en que el arte, en la construcción de relaciones, puede aportar visiones diferentes y complejidades mas allá de las orquestaciones planificadas y endogámicas de la estética relacional (Bishop, 2004). Esta crítica de arte argumenta a favor de un arte controvertido y complejo, que trabaja desde los paradigmas de la democracia radical y comprende articulaciones políticas complejas para alejarse de cualquier rasgo de ética populista en las prácticas colaborativas (Bishop, 2006a) y por consecuencia también en las pedagogías (Bishop, 2007). El problema de este tipo de acercamientos radica en su poca relación o desconocimiento del campo pedagógico<sup>33</sup>, un campo que ya expone desde hace años la dificultad de relaciones entre una pedagogía moral y racional domesticada y la entrada en formas problematizadoras de la educación (tal como señalaba Freire) o en la relación con las teorías de democracia radical o estudios postcoloniales (Giroux, McLaren 1994, entre otros muchos). En este sentido también es importante argumentar que estos acercamientos desde la estética a la pedagogía pecan de no recoger las tradiciones críticas de la educación artística, y menos aún las nuevas aportaciones que se han desarrollado en el campo gracias a la introducción de los estudios culturales y de cultura visual o al interés por hibridizar el campo bajo la influencia de teorías postestructuralistas o queer por ejemplo (Sturm 2007, Vidiella 2009, entre otras muchas).

Existe otra propuesta y forma de entender los peligros del arte colaborativo que no se muestra tan

---

<sup>25</sup> <http://www.zemos98.org/>

<sup>26</sup> <http://www.zemos98.org/simposio/spip.php?rubrique1>

<sup>27</sup> <http://www.centre.ch/>

<sup>28</sup> A este respecto aconsejó la interesante genealogía constituida por Anton Vidokle (2007), el trabajo del edu-factory collective ([www.edu-factory.org](http://www.edu-factory.org)), o el proyecto de deschoolingclassroom (<http://www.deschoolingclassroom.tkh-generator.net>)

<sup>29</sup> <http://www.stockyardinstitute.org/PedagogicalFactory.html>

<sup>30</sup> <http://www.copenhagenfreeuniversity.dk/>

<sup>31</sup> <http://www.schoolofmissingstudies.net/>

<sup>32</sup> <http://radical.temp.si/>

<sup>33</sup> La misma Bishop deja entrever este aspecto en un texto de introducción a su publicación sobre participación, al especificar otros marcos más allá de la historia del arte donde también se ha cuestionado críticamente la participación (Bishop 2006, b).

benevolente con el campo del arte o la estética controvertida o disidente de Rancière, y que defiende los procesos colaborativos con colectivos o movimientos sociales. Esta mirada crítica es la liderada por Grant H. Kester, que de hecho se sitúa en un polo diferente, y crítico también con la aproximación de Bishop<sup>34</sup>. Según este autor, en todas estas reflexiones sobre la potencialidad del arte como elemento crítico se encuentra un sobreexceso argumentativo a favor de las capacidades del arte, que bien parece imponerse a cualquier tipo de contexto por su deseo iluminador o mesiánico, y que en el fondo puede caer en un fenómeno de mesianismo estético. Esto es lo que Kester escribió como crítica al campo de las artes comunitarias en 1998. En el caso del mesianismo estético la preponderancia estética de ciertas prácticas salvíficas por medio de estrategias de intervención social (o educativas también) se centra en empoderar y capacitar a sujetos socialmente excluidos para destigmatizarlos de ciertos males sociales endémicos, inscribiendo políticas de inclusión/ exclusión social. La intervención educativa cae en un cierto paternalismo, al implicar formas de pedagogías morales. La educación se inserta en el sujeto como causa y fin de ese propio malestar social que se diagnostica, de tal modo que la acción educativa interviene así sólo en el individuo sobre un presunto moral de lo que es correcto o incorrecto en ciertas convenciones sociales, dejando de lado las circunstancias sociales que le rodean. Así la subjetividad de las personas es manipulada como una materia gris, sucia, que es necesario limpiar, controlar, higienizar y encauzar según las normativas sociales impuestas, y gracias al valor social y pedagógico del arte. Con ello se elimina cualquier tipo de análisis estructural o político complejo de las causas por las que existen sujetos marginados o no, de por qué hemos de designarles de estos modos (según los sistemas sociales de la administración pública -ya sea Servicios Sociales o la educación reglada-) y de las desigualdades estructurales y socioeconómicas de la sociedad neoliberal donde se inscriben esos sujetos. Además en muchos casos esta acción moralista se basa en justificar y reflexionar sobre las prácticas artísticas como bienes inmaculados, como si el sistema de arte no estuviera cruzado también de relaciones de poder, sistemas de distribución y mecanismos de legitimación.

En muchos casos este mesianismo estético se extiende también a la educación misma como una forma artística, tendiéndose a estetizar procesos que subrayan cierto carácter de diálogo o investigación participativa bajo representaciones de procesos de aprendizaje grupales o de intercambio más o menos informales (mesas de trabajo, post-its, entrevistas a diversas personas, etc...). Este tipo de estetización no supone per se un trabajo educativo o de transformación real, y en muchos casos genera formas de invisibilizar o relatar otros procesos más complejos o fricciones en el trabajo, con una tendencia a musealizar procesos que viene heredada de las prácticas de trabajo de Beuys, donde éste se autoproclamaba artista y profesor por excelencia (Lee Podesva, 2007). Lo que es importante señalar es que a menudo todas estas prácticas se demarcan bajo el carácter dialógico o conversacional de las prácticas artísticas (Kester, 2004). Sin embargo en pocas ocasiones se señala que este diálogo se inserta de forma hegemónica, como la única visión factible y el remedio para todos los males, al mismo tiempo que se corporaliza en las prácticas artísticas todas las bondades de una didáctica dialógica, y se anula cualquier resistencia, conflicto o imposibilidad de diálogo. Siempre es interesante darse cuenta que conceptos como libre intercambio, prácticas horizontales, metodologías participativas son encumbrados como elementos claves del trabajo de intervención, y nunca son cuestionados o problematizados, ya que en un diálogo siempre hay relaciones de poder y dominio que son parte del proceso pedagógico (Ellsworth, 2004).

## **2.1 La creatividad como imperativa hegemónica: tensiones de la estetización de la pedagogía**

---

<sup>34</sup> La discusión sobre las dos perspectivas se puede seguir en este blog:

<http://leisurearts.blogspot.com/2006/05/grant-kester-artforum-claire-bishop.html>

La referencia se la debo a una ingeniosa entrada de laFundició sobre el trabajo de Bishop, titulada "Bishop la lía parda" en :

<http://www.lafundicio.net/wordpress/?p=446>

¿Y dónde queda todo esto en relación a las prácticas educativas? Ponga un artista en el aula... parece ser el eslogan. Bajo este imperativo se puede constatar que en las prácticas de educación en el arte existe una clara tendencia a intervenir con artistas en escuelas o contextos educativos. En muchos casos esta tendencia no supone una transformación profunda de las políticas de las escuelas, reduciéndose el trabajo de intervención a meras situaciones de trabajo con los escolares, donde en algunos momentos se subvierten o flexibilizan los modos de enseñanza, o en la mayoría de los casos se activan técnicas o acciones que aparentan ser artísticas o portan la marca de estética contemporánea. Todo ello gracias a incursión del agente creativo por excelencia en nuestra sociedad del siglo XX: el artista o creador. Éste presenta y diseña métodos creativos, innovadores y transgresores, donde las metodologías del profesorado se ponen en cuestionamiento, siendo capaces de experimentar otros métodos supuestamente más horizontales o creativos. Poco se sabe sin embargo del grado de acción que le queda al profesor de intervenir o de trabajar colaborativamente con el artista o el trabajador cultural. Bajo esta aproximación lo importante no es tanto la definición de la persona (creador, artista, arquitecto, trabajador cultural, etc.) que entra en el aula, como las políticas de colaboración y formas de relación que establecen (o no) con el profesorado. En este marco el filtro educativo que valora la práctica está ubicado en la práctica intersubjetiva y en la emergencia de la experiencia estética, mientras que las relaciones profesionales, los saberes del profesorado o las formas de co-diseñar e incidir en los claustros y las políticas de las escuelas, son elementos menospreciados, cuando no anulados o rechazados. En estas prácticas parece que no interese ni la pedagogía entre los diversos actores que han colaborado, ni tampoco el posible cambio de culturas profesionales que es posible desarrollar. La intervención educativa se relega a la experiencia vivida entre los alumnos y el creador, mientras el profesor se relega a un segundo plano, abatido, marginalizado y además, como veremos más adelante, reducido a cabeza de turco y origen de todos los males de la educación. Esta crítica a este tipo de intervenciones la podemos profundizar al analizar su grado de despolitización dentro del contexto escolar. Estas iniciativas raramente se presentan como una crítica institucional directa, sobre los modos de relación y construcción del sistema educativo, o sus formas de gestión. Es más, la escuela, o mejor dicho, las políticas educativas, quedan como un telón de fondo, anuladas, no contrastadas, y mucho menos puestas en activación. Más bien sus trabajos se relacionan siempre en el marco de la clase, a nivel de intramuros, es decir se centran siempre en la relación entre lo que sucede en el aula con los alumnos. Y, aunque en muchas ocasiones esta relación va más allá mediante talleres o actividades que sobrepasan los muros de la escuela, la actividad sigue siendo demarcada por la relación con el grupo de escolares. Nunca se estructura en términos institucionales con el profesorado o con las problemáticas relacionadas con el contexto sociocultural de la escuela. Este tipo de proyectos se describen siempre de forma acrítica a partir de descripciones heroicas y hercúleas, es decir como un mito que recoge las pruebas superadas por los escolares gracias a la guía de su artista /Hércules, que se presenta como un semi-dios, capacitado prácticamente para todo. Estas narraciones se basan en los logros y éxitos de la acción educativa, obviando deliberadamente centrarse en las dificultades o fricciones existentes, y evitan las negociaciones que existen en las colaboraciones.

Como vemos en todos estos argumentos la pedagogía pasa a configurarse mediante marcos teóricos provenientes de la estética, o directamente los procesos pedagógicos se estetizan, configurando una serie de productos y relaciones previamente determinadas como críticas. Esta estetización se desarrolla mediante narraciones de pedagogías bajo la autoridad descriptiva del historiador o autor de los proyectos educativos o artístico-educativos, desdeñando la interacción de los diversos actores sociales. Los procesos políticos en las negociaciones, los desbordes o las resistencias que es posible que emerjan pocas veces se analizan como elementos potenciales para un aprendizaje político sobre los proyectos.

## 2.2 Escenarios de tensiones colaborativas: una experiencia de pedagogías en disputa

Un escenario actual y complejo de tensiones y relaciones discursivas de este tipo de proyectos de intervención en escuelas se ha podido observar en el trabajo de Platoniq<sup>35</sup>, un colectivo de productores culturales, con el proyecto Banco Común de Conocimientos (BCC)<sup>36</sup> en el IES Antonio Domínguez Ortiz en el Polígono Sur de Sevilla, un taller realizado bajo el paraguas del festival Zemos98 en su edición de 2009. El escenario de trabajo que se construyó en esta acción es muy interesante debido a que estuvo ampliamente documentado y enunciado desde diversas voces y formatos, algo que es bastante difícil de encontrar en este tipo de proyectos y que es bastante elogiado. En concreto nuestra mirada se basa en entender las diversas pedagogías que entraron en juego para poder analizar las complejidades y relaciones discursivas que se dieron en el instituto y las formas de transitar y conseguir la colaboración. Lo que interesa en este momento es comprender la dimensión política del proyecto. De ahí que se pueda decir que este proyecto no es sólo un trabajo de actores sociales que se presentan como creativos en un espacio escolar, sino principalmente el trabajo de prácticas discursivas en una red de actores sociales específica donde se insertan y en las interacciones que allí suceden. Por tanto el trabajo importante se tendría que desvelar en los mecanismos de colaboración con el profesorado, y las barreras y pedagogías en disputa, que ciertamente las hubo, de trabajar con un IES, en un barrio como el de las 3000 Viviendas situado en el Polígono Sur de Sevilla. Existen diversas narrativas sobre este proyecto que precisamente no se centran en la representación de las políticas. Sin embargo las pedagogías en disputas y las políticas del proyecto emergen de forma disruptiva como un proceso pedagógico<sup>37</sup>. Una de las narrativas que más presencia ha tenido ha sido un documental producido bajo el título de “La escuela expandida”<sup>38</sup> que relata desde una perspectiva muy heroica los logros del proyecto, articulándose en los diversos testimonios de los actores en juego (Platoniq, profesorado y alumnos, sobre todo). Pese al pretendido tono celebratorio, que parece esconder cualquier tipo de fricción, en el mismo documental podemos asistir a momentos de disenso o tensiones colaborativas donde emerge la política: por ejemplo un alumno en silla de ruedas decide no continuar el proyecto, de tal modo que el tono de relación bondadosa da paso a especular sobre las resistencias y dificultades del proceso. Con este episodio, es interesante constatar cómo las cuestiones de política colaborativa también se cuelan dentro estas narraciones. Otro medio narrativo lo podemos encontrar en un diario de campo (en formato blog) de

<sup>35</sup> <http://www.platoniq.net/>

<sup>36</sup> <http://www.bancocomun.org/>

<sup>37</sup> Partiendo de las bases sobre pedagogía y política podemos pensar que políticamente es más pedagógico el trabajo de Joaquín Jordá con el documental "Numax presenta..." (1980), donde se ponen en entredicho las políticas y los marcos de acción colectiva de un conjunto de trabajadores de una fábrica, que otros documentales supuestamente sobre educación. También en este caso, mención aparte merece la cuarta temporada de The Wire, donde se enfoca el trabajo educativo en un centro de primaria con alumnos de último curso de la ciudad de Baltimore. En esta temporada se sucede la intersección y presentación de las políticas del guetto negro, de los profesores blancos o de clase media-alta, acostumbrados a sobrevivir en las aulas, una etnografía experimental con un grupo piloto para reformar a los alumnos que son futuros “corner boys”, una política educativa gobernada por los controles de regulación del programa nacional de ayudas a escuelas públicas denominado “No Children Left Behind”, y un profesor, un antiguo policía que va a para dar clases a muchos hermanos o hijos de los delincuentes que ha perseguido. En concreto las relaciones múltiples y las contradicciones entre las pedagogías que se despliegan son el marco de esta representación de la política de la educación. Con ello asistimos al entrecruzamiento de las pedagogías que se rechazan pero tiene que aplicarse en los test del programa de ayudas para mantener su escuela abierta; de las pedagogías críticas que intenta implementar este nuevo profesor para enseñar matemáticas; de las pedagogías en el claustro entre la misma relación del profesorado con el aula, con las diversas voces y posiciones controversiales del profesorado, y finalmente de las pedagogías cotidianas que se desarrollan en las relaciones entre alumnos/as y su realidad sociocultural. Toda esta multiplicidad de pedagogías no se representa como logros, sino que se articulan y representan de forma compleja las fricciones y contradicciones de estas políticas en acción.

<sup>38</sup> <http://www.zemos98.org/spip.php?article1396>

la intensa semana de trabajo del colectivo con el profesorado. Al profundizar en esta narración, más allá de las prácticas y relaciones con los alumnos podemos de nuevo descubrir algunas de las fricciones y colaboraciones del proyecto que nos narran mucho de las políticas de colaboración y las negociaciones que conllevan las pedagogías: las miradas de sospecha o expectativas de los alumnos de las primeras presentaciones teóricas -primera sesión-, o la necesaria mediación del grupo motor cuando el proyecto se expande al mercadillo del barrio ante el escepticismo general -cuarta sesión-; Estas dos imágenes son ejemplos de negociaciones políticas, y suponen conflictos que inevitablemente suceden y se insertan como voces disruptivas en la narración. También bajo la perspectiva de un cambio de transformación de la cultura escolar y la continuación del proyecto, es interesante tener en cuenta la perspectiva de Juan Muñoz<sup>39</sup>, uno de los profesores del IES que relata la posibilidad de continuidad desde un marco más “micro”, sin tanto montaje y seguimiento. Este profesor realza de nuevo el trabajo de educación desde la luz en las entrañas del instituto, y realmente analiza el valor y el posible impacto en la comunidad escolar y las culturas del profesorado, además de dejar entrever en las formas de descripción que el proyecto surge de la colaboración de Zemos98 y Planotiq, un problema de acreditación y autoría que también es sumamente interesante de analizar<sup>40</sup>. En este sentido de política colaborativa, también vemos que en otras narraciones se insertan aspectos o detalles sobre la negociación muy esclarecedores y que evitan reinscribir sólo un relato heroico: en la entrevista del programa “El Club de las Ideas” de Canal Sur TV, realizada después de concluir el taller, un profesor del IES describe el trabajo de negociación con el claustro escolar y los modos de relación entre ellos. De este modo podemos escuchar otro tipo de voz, que relata la experiencia desde la distancia del presente. En estos términos, y también por las diversas preguntas del entrevistador, se justifica y relata el trabajo educativo, argumentando las formas de experimentar métodos de trabajo que los profesores han aprendido de esta experiencia a posteriori. Finalmente otra emergencia de estas políticas surge precisamente en un publicado después de que terminase el taller<sup>41</sup>. Es interesante vislumbrar entonces estas irrupciones de lo político en el blog también: aquí se describe el marco transdisciplinar y casi híbrido de prácticas como “Open Roulotte<sup>42</sup>” de LaFundició<sup>43</sup> en colaboración con FAAQ<sup>44</sup>, o el mismo BCC. Así esta entrada pone en duda el marco de legalidad de este tipo de acciones, para seguidamente argumentar la necesidad de constituir espacios de tránsito o ir por “el camino menos transitado”, el del medio. El hecho de hablar de espacios de tránsito puede llevarnos a la necesidad de generar espacio intermedios, que desde la mirada de este texto se redefine como otra forma de colaboración. Una que no rechaza o anula la escuela como campo de transformación, pero que tampoco es naif o ingenua en entender las relaciones de poder y los corsés legales donde se inscribe en nuestros días la práctica educativa en las escuelas. Este camino “menos transitado” seguramente nos ofrece otra forma de política.

A tenor de la complejidad política de un proyecto como el del BCC, un proceso pedagógico no debería obviar las relaciones entre políticas y educación en este tipo de intervenciones, más allá de

---

<sup>39</sup> <http://www.zemos98.org/simposio/spip.php?article72>

<sup>40</sup> Es interesante analizar los modos en que se presentan estos talleres y su autoría: en la página del BCC se habla de un Crónicas del Taller BCC en el Instituto Antonio Domínguez Ortiz por Rubén Díaz, mientras que en la web de Zemos98 se explica cómo taller de BBC de Platoniq. En otro espacio, el programa de Canal SurTV, se habla del proyecto desde el colectivo Zemos98 como proyecto de escuela expandida. Bajo la perspectiva de análisis lo definiría como un proyecto colaborativo entre Platoniq, Zemos98 y el IES Antonio Domínguez Ortiz, ya que lo interesante es la red de actores sociales que se constituye.

<sup>41</sup> “Por el camino menos transitado”. <http://www.zemos98.org/simposio/spip.php?article134>

<sup>42</sup> <http://open-roulotte.pbworks.com/>

<sup>43</sup> <http://www.lafundicio.net/>

<sup>44</sup> Web del proyecto: <http://open-roulotte.pbworks.com/>

las políticas innovadoras o iluminadoras con los alumnos implicados. Las pedagogías surgen en disputa, ya que se despliegan siempre en relación a otras dimensiones: las pedagogías de los talleres, del claustro, del BCC, las representadas por el documental y el registro, las institucionales de Zemos98, etc.. Todas emergen con sus fricciones y negociaciones. Sería interesante para esta pedagogía huir de un utilitarismo politizado que parece subsumir cualquier antagonismo al relato heroico, y eliminar cualquier fricción o conflicto, sin hacer transparente el mismo dispositivo de relato como algo problemático también. Por el contrario, una aproximación más compleja sobre la representación de esta política daría lugar a “arrojar sombras” -usando la metáfora etnográfica de Isaac Marrero (2008)- sobre la realidad educativa. Este arrojar supone partir de una posición de realismo crítico sobre la realidad escolar, para entender los límites y las contradicciones de la acción política en estos escenarios. Aquí no pretendo hablar de la típica habla o jerga académica crítica-negativa en torno a las políticas educativas, ese típico arrojar pestes sobre la escuela. Más bien me refiero a constituir complejidades con sus luces y sus sombras, con el objetivo de entender el continuo juego de claroscuros y de matices donde se mueve la educación como política, y evitar entonces formas neo-coloniales de apropiarnos de las relaciones sociales en los contextos educativos. Este planteamiento me lleva a transitar otra línea de tensión en este campo.

### **2.3 La creatividad y las pedagogías en juego: los discursos de innovación en las aulas**

Hasta este momento, he trabajado la reducción política de la educación como taller intersubjetivo y de los riesgos de representaciones más o menos naturalistas de la educación que neutralizan las mismas políticas educativas esconden, sin éxito, las disputas de las diversas pedagogías. Sin embargo, existe otro factor que no he tratado hasta el momento y que también reverbera en todo este tipo de intervenciones como un rasgo de la modernidad cultural que ha sido absorbido plenamente por el sistema de explotación neoliberal. Este rastro es la idea de creatividad, vestida siempre impoluta y con diversos atuendos: que si creadores, planes de creatividad o innovación. La incursión de la creatividad en la escuela tiene su máximo exponente en proyectos como “Creative Partnerships” (activo desde el año 2002) en Reino Unido<sup>45</sup>. Se trata de programas estatales de integración de estrategias innovadoras y creativas de educación en las aulas por parte de todo tipo de artistas. Creative Partnerships se define en una estructura de colaboración entre el Ministerio de Educación y Cultura británico forjada a través del Departamento de Media, Cultura y Deportes (DCMS). “Creative Partnerships” es un plan nacional que se desarrollara en de unir el ministerio de educación y cultura, una perspectiva que por ahora parece imposible en nuestro estado. El problema que uno encuentra en este tipo de programas tiene que ver con el uso de la creatividad dentro de los programas de innovación en la escuela, en los que dicha creatividad es un medio instrumentalizado para fomentar un perfil profesional adaptado a los nuevos empleos que emergerán fruto del campo de las industrias creativas. De esta manera los fines políticos de este programa se inscriben en facilitar desde un principio perfiles profesionales de un sector empresarial en auge, pero no con el fin de formar personas o individuos críticos, es decir sujetos con potencial de autonomía, mirada reflexiva o capacidad de análisis, sino simple y llanamente individuos como potenciales creativos y trabajadores flexibles para las futuras empresas. De hecho uno de los argumentos más esgrimidos por este programa es que están cubriendo ya la formación de los futuros creativos de empresas, sin que en ningún momento se plantee una mirada crítica o reflexiva del para qué se educan a estas personas. Con una inversión de alrededor de 60-80 millones de libras en cada fase bianual, el plan cubre prácticamente todo el territorio inglés, asegurando que estos alumnos, sea cual sea su color de piel, - al capitalismo le da lo mismo-, serán los profesionales creativos e innovadores de las empresas del futuro, o traducido en términos neoliberales sujetos que son futura carne de cañón y nuevo proletariado cognitivo que dará de comer a los jefazos de muchas empresas creativas. El modelo de evaluación por otra parte se estructura mediante la eficiencia del paradigma de “buenas prácticas”, que ensalza las virtudes, logros y éxitos de las prácticas para su rápida diseminación entre otros

---

<sup>45</sup><http://www.creative-partnerships.com>

profesores<sup>46</sup>. De hecho la creatividad nunca se pone en duda o problematiza<sup>47</sup>, como ya pasara con el arte o la estética anteriormente. Además con este significado abstracto y tan poco problemático, se escuda y pasa por alto los problemas de usar conceptos como estética (demasiado decimonónico) arte (demasiado demarcado en la sociedad burguesa) o prácticas culturales (demasiado trillado y utilizado por el multiculturalismo y la diversidad cultural).

Fruto de esta legitimación en la mercadotecnia en la que estos programas encorsetan la escuela, la creatividad en educación se presenta de nuevo como un medio hegemónico, neutro y aparentemente poco hostil para construir nuevas formas de explotación y control del neoliberalismo, aún más sutiles si acaso, y generar otras formas novedosas de implementar el capitalismo cognitivo. Al mismo tiempo que se realiza esta operación básica de gubernamentalidad, se eluden sagazmente cuestiones de políticas culturales, crítica social o capital cultural en la escuela. Se evita de nuevo trabajar los marcos de las políticas educativas, las culturales y la democracia, y con la creatividad como concepto en alza, se moldean nuevas personalidades flexibles, precarias sin embargo, pero muy creativas, o eso al menos nos pronostica todos...

## 2.4 Escenarios de tensiones creativas: la venta de la innovación en nuestras aulas

Y bien ¿cómo se traduce esta línea de tensión en nuestros días, en un panorama donde también parece entrar en alza el valor de la cultura y la creatividad, no sólo en la sociedad sino en la enseñanza<sup>48</sup>? Pues por ejemplo en proyectos como “En residencia”<sup>49</sup>, un programa de “creadores” en

---

<sup>46</sup>Básicamente la web contiene evaluaciones que miden el impacto del programa a partir de ítems de valoración positivistas y muy cerrados que excluyen relaciones complejas o puntos débiles del proyecto. Además el mismo proyecto esta sujeto a una auditoria externa para evaluar la legitimidad de sus evaluaciones, creando un efecto legitimador y ciertamente muy científico: Por ejemplo se puede ver el informe de auditoria del periodo del proyecto 2007/2008: <http://www.creativitycultureeducation.org/data/files/2007-8-audit-of-cp-evaluation-94.pdf>

<sup>47</sup> Se pueden observar en este sentido visiones como la de Reiss y Pringle (2003), que intentan desvelar la complejidad de los perfiles de artistas y prácticas colaborativas para legitimar el rol del artista, al mismo tiempo que incurren en analizar las políticas oficiales de estas prácticas, sin analizar críticamente la dimensión de política cultural de esta creatividad. Además el mismo Creative Partnerships ha encargado una serie de investigaciones básica de los conceptos que trabaja: en el análisis del concepto de las retóricas de creatividad, llevado a cabo por Banaji, Burn y Buckingham en el 2006, la dimensión económica de la creatividad se supedita a sus beneficios, de hecho se contrasta como algo negativo frente a valores de innovación, sociales o de aprendizaje creativo, y e ningún momento se poden entre dicho las políticas culturales que esto supone o las críticas a las industrias creativas o la construcción de un perfil flexible y precario . Sólo en un momento determinado del texto se citan miradas críticas a la explotación de la creatividad como una eliminación del trabajo de transformación de las condiciones socioeconómicas en las que está inscritos los alumnos, pero de hecho se trabaja como una instrumentalización mercantil, algo que es previsible y asumible dentro de las teorías de la supuesta era de la creatividad, y que pueden conllevar el peligro a veces de cambiar el término de “efectividad” por “creatividad” (2006:34).

<sup>48</sup>Leemos hace poco, gracias a “e- barcelona.org”, cómo el alcalde de Barcelona, Jordi Hereu, promete una escuela de artes en cada barrio de la ciudad de Barcelona. Bajo el sugestivo título compuesto por la agencia EFE de “Nuevo impulso a la enseñanza artística den Barcelona”. En el texto se describe la futura construcción de centros en cada barrio para alojar escuelas de artes y oficios, con el fin de llegar a cubrir ciertas tasas europeas como por ejemplo la de 1,3 por ciento de estudiantes que reciben educación musical. Al mismo tiempo se deja entrever un modelo de organización y gestión mixta o privada de dicha enseñanza.

Fuente: <http://e-barcelona.org/index.php?name=News&file=article&sid=9180>

<sup>49</sup> Este plan lo conozco gracias a la aportación de Antonio Collados.

la escuela patrocinado por el ayuntamiento de Barcelona<sup>50</sup>. Este proyecto trata de insertar dinámicas de trabajo creativas e innovadoras en el aula mediante un sistema de residencias en centros educativos, que dicho sea de paso no pasa de emular la residencia clásica de un artista, ya que en ningún momento se plantea un trabajo a largo plazo integral con la escuela. Al mismo tiempo se realza la dimensión presencial mediante el producto final denominado como “proyecto artístico”, eliminando de esta relación cualquier relación colaborativa, conflictiva o trabajo político, y apuntando al interés del trabajo simplemente en la toma de contacto con los artistas/ creadores, y sobre todo con sus procesos de creación como un espacio de encuentro único entre el arte y la educación. De hecho este espacio educativo se reduce al trabajo con el artista (o creador) y la inmersión en sus procesos, como una alquimia o receta mágica que trabajar, pero no se estipula ningún modo de trabajo pedagógico, esto es ningún espacio compartido de aprendizaje entre el artista y la comunidad escolar, término por cierto al que apelan para establecer la relación con el diseño de los proyectos. Otro aspecto muy importante es la eliminación de cualquier connotación de trabajo cultural o producción cultural, de nuevo, por el término creador, que evidentemente nos evoca de nuevo la figura del creador flexible y precarizado envuelto en las dinámicas de instrumentación de la creatividad, y que de hecho nos recuerdan imperantemente el discurso de “creadores” en empresas, pero esta vez dentro del marco escolar. Este tipo de acepción también está ganando adeptos en el mundo de la educación bajo el paraguas del emprendizaje y la innovación, entendiéndose cómo ciertas dinámicas de creatividad, participación o producción bien pueden incluirse en los currículum oficiales de ciclos formativos, de secundaria o en los planes de juventud. Si la crítica de Boltanski y Chiapello (2002) a la incorporación de las formas y métodos de la antigua izquierda de carácter más social en las técnicas de gestión empresarial actual suponía un duro ataque en el sentido de concebir las contradicciones y límites de ciertas dinámicas participativas bajo el control del nuevo espíritu del capitalismo; en el caso de la educación, la implementación de estrategias de gestión creativas y supuestamente innovadoras al servicio del sistema educativo para crear jóvenes emprendedores; resulta, cuanto menos, igual o más sospechosa bajo el nuevo espíritu de la creatividad como el nuevo discurso hegemónico. De hecho como en el caso de *Creative Partnerships*, de nuevo se vende la idea de un sujeto creativo e innovador, domado y domesticado para y por un sistema de producción neoliberal. Aquí el riesgo de instrumentalización es muy elevado: se formalizan ciertos elementos de subversión o crítica cultural como medios de producción de capital cognitivo y por tanto como elementos de valor en el mercado de las industrias culturales: personalidades flexibles, multi-task, nómadas, interdisciplinarios y con numerosas ideas y técnicas creativas. Así por ejemplo trabajos de paseos o derivas situacionistas, cartografías alternativas, intervenciones en espacio público, parecen desinflarse políticamente, como medios creadores para aportar no tanto formas subversivas de alterar y experimentar políticamente los espacios, sino de plantear talleres y otras acciones experimentales como innovadoras. En este caso cabe matizar que no pretendo desvalorar o menospreciar este tipo de acciones, pero por su formalización o uso acrítico suponen una deflación política, al no estar insertadas en programas y relaciones educativas a largo plazo. Como resultado estas acciones subversivas parecen más juegos, diversiones lúdicas, o acciones de animación sociocultural en el aula, de las que pocas veces sabemos mucho de sus consecuencias o siguientes desarrollos. Además suele darse una sobre-representada visión de estos medios de acción política, como

---

<sup>50</sup> <http://www.enresidencia.org/>

resultados y productos, y creando una nueva estética: la del taller<sup>51</sup>. En todas estas acciones creativas, podemos observar la venta de un tipo de creatividad, desinflada, subordinada, alterada y formalizada, como un instrumento de innovación para un futuro mercado que regenerará las escuelas, en consecuencia la sociedad. Bajo esta mirada, pienso que la inserción de este tipo de planes o estrategias responde a las necesidades de innovación y desarrollo de muchos contextos y provincias del Estado mediante nuevos planes de formación y empleo. Hecho que conlleva una firme apuesta por la apertura de nuevos mercados con empresas innovadoras o directamente vinculadas con la apuesta de las empresas creativas, donde la flexibilidad y la precarización laboral y vital, son los dos elementos necesarios para la supervivencia en los nuevos mercados laborales.

En resumen, como he analizado en este ejemplo del programa “En residencia” o en el complejo escenario del “BCC” en Sevilla, no basta con las buenas intenciones para solventar la política de trabajo colaborativo como pedagogía innovadora o creativa en el aula. En general, el aspecto colaborativo queda reducido meramente a los talleres innovadores, creativos o dialógicos que se desarrollan con métodos basados en el dar la voz, pero raramente se analizan o ponen en marcha mecanismos de trabajo con la comunidad escolar o los profesores a largo plazo. El trabajo político se entiende desde la intervención directa con el alumnado, reduciendo la figura del profesor a mero espectador o acompañante, o al menos así se representa, mientras cualquier práctica educativa queda legitimada bajo el paraguas hegemónico del discurso de la creatividad, con la visión de un nuevo mercado en expansión para los jóvenes. Además este cambio que se promueve es más una mera intervención con el alumnado, que un proyecto político de cambio de culturas, por parte de toda la comunidad escolar, esto es profesorado, alumnado, padres y madres, técnicos de ayuntamientos, y el contexto sociocultural de la escuela. No obstante queremos subrayar aquí que este cambio de culturas debería afectar también a las formas de planificar y trabajar las políticas culturales, no tan sólo en la escuela, sino en la formación y trabajo de gestión con los artistas, técnicos de cultural y productores culturales, aquí también hay todo un campo de educación radical del que no se está hablando<sup>52</sup>.

### **3. Tercer campo. La Pedagogía radical en museos: mitos patriarcales sobre la pedagogía**

---

<sup>51</sup> Este aspecto de engaño o mera formalización de los medios de práctica cultural crítica suelen darse al implementar meras copias producidas por los estudiantes de las formas de trabajo de artistas o colectivos subversivos. Por ello se cree generalmente que hacer derivas con alumnos, contrapublicidad o performances ya es de por sí algo político, y no se articulan estas prácticas como intervención institucional política con sus consecuencias o se plantean en programas educativos a largo plazo que conlleven un cambio de cultura escolar. Este tipo de simulación además conlleva dos peligros: por una parte el poner a sujetos en condiciones no deseadas de subversión, y luego dejarles “solos con sus circunstancias”. Por ejemplo, es muy fácil patrocinar miradas críticas en los alumnos adolescentes, que subviertan cosas, y después dejarles desprotegidos en el sistema escolar. Este tipo de prácticas se da mucho en formatos de educación radical desde artistas o educadores de arte, que no son conscientes de las consecuencias éticas, y vitales, de la colaboración o no entran en sus términos de valoración estética. Por otra parte otro peligro de esta simulación es que también conlleva un problema político muy grave a la hora de plantearnos la educación artística: la mera copia del artista o las formas de trabajo que se consideren críticas o experimentales. Si esta crítica es fácil con trabajos de Miró o Picasso, es decir no hace falta hacer pequeños cuadros de mironianos para trabajar de forma crítica con ellos ¿Qué pasa si esto se aplica a trabajos de colectivos políticos o activistas culturales? Pues que meramente la educación se muestra como un refuerzo de estos discursos y acciones, y no como el desarrollo de metodologías de trabajo deconstruccionistas (Sturm 2007). Unas que realmente puedan criticar y trabajar con y contra estos proyectos de arte, que en el fondo, no lo olvidemos, también puede ser discursos patriarcales, sujetas a dispositivos comisariales hegemónicos, y de graves tendencias desempoderadoras.

<sup>52</sup> Sin querer incidir mucho en este tema, ya que sería necesario otro texto para criticar y dar soluciones a esta tensión, aquí me refiero también a los modos de educación y profesionalización del artista, no sólo en las universidades, sino en los espacios de formación alternativos o centros de producción, que todavía se cierran a la noción de taller, formación técnica o dirigida al campo del mercado del arte.

Es evidente que la cuestión de las pedagogías radicales también se extiende como un campo de tensiones y relaciones discursivas en el museo. Así, se advierte una expansión de este problema en los discursos de los centros de arte, o de determinados centros de arte, que afortunadamente han comenzado a reflexionar, debatir y generar proyectos y plataformas que se relacionan con los supuestos de la pedagogía radical y las formas de producir nuevos conocimientos críticos. Las pedagogías también están de moda en estos campos, y muchos comisarios, productores culturales, así como conferencias o exposiciones, se acercan al trabajo educativo y se replantean el rol educativo de los museos desde formatos híbridos o diversos (O'Neill y Willson, 2010). Con ello se abre de nuevo otro complejo escenario de actores en colaboración y políticas en tensión, ya que abarca desde el personal de los museos y las políticas culturales, las tradiciones locales de movimientos educativos, las revisiones pedagógicas de movimientos sociales y las prácticas culturales. En este escenario está en auge el debate sobre lo educativo, el famoso giro educativo que describe Rogoff (2008), sobre todo en las diversas comunidades de profesionales implicados en la producción cultural de los museos, entre el que pocas veces, o prácticamente nunca, se tiene en cuenta al profesorado o a los educadores de museos como agentes válidos para este tipo de debates (Stern, 2010).

En primer lugar, dentro de la tendencia educativa en museos, podemos citar la línea de las estéticas pedagógicas desde el comisariado. Entiendo aquí aquellas pedagogías que pretenden subrayar el carácter comunicativo y educativo de la exposición de arte. La exposición es entendida como un dispositivo educativo y por lo tanto la línea educativa consiste en evocar su aura estético-educativa. Con ello la mera muestra de la exposición, su radiación o irradiación en los visitantes per se, activa o reformula la relación con los públicos desde una educación estética y, digámoslo así, inmanente al dispositivo del arte por antonomasia: la exposición. Esta tendencia en el fondo subraya una museología que refuerza el diseño comisarial y la disposición de unos artefactos culturales, piezas u obras de arte, que marcados desde una mirada estética y de antropología actual, señalan la misma capacidad de la obra de arte autónoma como elemento educador. Este sería el claro y contradictorio argumento del último director de la Documenta de Kassel, Peter Buerger, por ejemplo, que rechaza la explicación de las obras de arte, debido a la necesidad de alejarse de modelos educativos demasiados explicativos, o que corrompen y disminuyen la complejidad de las obras de arte, ya que éstas quedaría reducidas a meras "ilustraciones de la realidad" (2006). En este caso la mediación por la acción educativa, parece contaminar o reducir la complejidad de la obra, y no se pueden entrever otro tipo de miradas o elementos de interpretación o mediación cultural. Esta posición se clausura a sí misma como un acertijo o silogismo, sin darse cuenta de que existen otras posibilidades de acción y traducción cultural en el museo. Aquí estoy pensando, entre otros, en ejemplo como las miradas deconstructivas o la producción de "rizovocalidad" tal como argumenta Sturm (2007); las relaciones contradictorias o múltiples con los textos expositivos como lo demuestran algunas obras ubicadas en la Tate Britain<sup>53</sup> con relatos polifónicos desde a partir de sus "cross-cultural programmes"; las miradas performativas, queer o múltiples trabajadas en algunas de las visitas guiadas de la Documenta 12 de Kassel; o a nivel estatal el trabajo educativo de "Itensitites"<sup>54</sup> llevado a cabo por LaFundició con un modelo de "visitas autorganizadas", para "desjerarquizar" el discurso expositivo (LaFundició, 2010).

Este argumento de una estética pedagógica inmanente al comisariado, además basa su capacidad crítica en argumentar los procesos comisariales en su mediación. Es decir, el hecho de organizar una exposición y gestionarla, es un proceso pedagógico de cara a la institución que el público sólo debe activar, es decir visitar. Así el comisario deviene el mediador por antonomasia, por tanto educador único de públicos o visitantes, con un discurso represivo y hegemónico bajo una cultura institucional que opera en términos de receptividad y mediación de la exposición, pero no de conflicto, resistencia

---

<sup>53</sup> <http://www.tate.org.uk/britain/>

<sup>54</sup> Sobre el proceso y el trabajo educativo: <http://www.lafundicio.net/wordpress/?p=434>

o negociación cultural. El comisariado se convierte en la figura mediadora por antonomasia, de modo que su tarea parece la más compleja y comprometida, al revisar críticamente los mecanismos de producción artística y validación comisarial en las instituciones (Bang Larsen 2007). En muchos aspectos aquí vemos una singular reducción de la educación a una mera contemplación o lectura de la exposición. A una interacción de un espectador ante el dispositivo expositivo. La educación se justifica por el contacto directo con un supuesto factor crítico del arte contemporáneo (Armengol y Manen, 2006): aquí la exposición es el medio, el mensaje y el receptor cultural, no hace falta justificar la educación con más actores. En ninguno de estos ejemplos raramente vemos alguna propuesta que incluya una participación, interpretación o producción cultural divergente por parte de los públicos o interacción con agentes educativos, aunque curiosamente sí se entienden modelos educativos interinstitucionales a modo de laboratorios o espacios para otras academias que producen los artistas o las exposiciones (idem), algo que más adelante también analizaremos como problemático. En estas posiciones domina el discurso comisarial como una pedagogía patriarcal que se impone por el dispositivo de la exposición, donde se entiende que el carácter pedagógico está basado en un efecto de mediación. La educación se basa en entender la exposición como un aparato que destila radicalidad y crítica por los supuestos contenidos que comunica sobre el espectador, pero no en el cómo se relaciona, interacciona, activa, media o se pone en cuestionamiento con otras voces o miradas dichos contenidos. De este modo muchas exposiciones supuestamente críticas y pedagógicas por sus contenidos, se despliegan como libros de texto culturales con discursos académicos que son expuestos para leer o traducir por aquellos agentes que tengan las competencias para poder descifrarlos (hábitos, usos de códigos, conocimientos, contextos y capitales culturales acumulados que permiten la lectura de exposiciones). En este sentido muchas veces estas pedagogías reinscriben las dicotomías entre alfabetos y analfabetos museísticos o culturales, y con ello se propugna de nuevo un iluminismo hacia los públicos, concebidos estos como una masa homogénea y uniforme. No obstante, en muchos de estos casos las mismas instituciones reconocen la entrada de públicos múltiples, heterogéneos y capaces de contrarrestar y ofrecer una contra-voz, por medio de vías o referentes teóricos que son necesarios en nuestro campo (que si contrapúblicos, multitudes o espectadores activos y emancipados). No obstante, no despliegan este tipo de relaciones en las prácticas, ni muchos menos en sus talleres educativos, en sus presentaciones o incluso en sus lenguajes: todos ellos siguen elaborados por la figura de un experto o comisario que interpela a esos públicos, como a unos fantasmas lejanos, pero nunca se perciben las voces, rastros, huellas, presencias o mensajes de aquellos a los que se interpela: yo me pregunto entonces “¿puede hablar el subalterno [en el museo]?”

### **3.1 Otras escuelas y antagonismos educativos en el museo: el comisariado como academia**

Si se acepta la represión pedagógica del aparato comisarial, se debería entonces concebir la necesidad de articular relaciones diferentes con los mecanismos de producción cultural, en el marco de las formas de gestionar y organizar exposiciones. En este sentido es posible hablar de propuestas que sitúan la pedagogía desde la producción de conocimiento, independiente y crítico con la institución, y que activan a diversos productores culturales a instigar propuestas autónomas dentro de espacios culturales o expositivos (Armengol y Manen, 2006). Sin embargo, pese a la voluntad de mediación de conocimiento, de algún modo se está hablando de experimentos comisariales que intentan situarse como academias disidentes de la gestión clásica o el discurso dominante del comisario-estrella. Aquí el aspecto educativo se entiende en el diseño de la exposición como un proyecto experimental y de investigación de conocimiento (Von Osten, 2007). Este experimento puede dar pautas para un proceso colaborativo o de aprendizaje, en una forma de mejorar las formas de intervenir en los contextos institucionales por medio de exposiciones en las que trabajar las distancias con el público (Barcenilla, 2009) o formatos experimentales marcados sin embargo por discursos de accesibilidad (Armengol, 2006). No obstante las posiciones que promulgan estos aprendizajes normalmente están relegadas a grupos de comisarios/as o de productores culturales con capital cultural similar y dentro de los mismos círculos o campos sociales. Además remarcan la

idea de distancia y acceso a unos contenidos críticos que son centrales (los contenidos de la exposición), y nunca se gestiona con otras redes o voces fuera del mismo marco del campo de arte. De nuevo uno se halla inmerso en las contradicciones de las posiciones radicales endogámicas, con modelos pedagógicos que ensalzan los contenidos por encima del formato y los procesos de aprendizaje endogámicos entre diversos expertos.

Bajo esta forma de gestión experimental, este tipo de proyectos activan reinscripciones de los discursos comisariales, es decir las tesis y contenidos que elabora el sujeto experto, y que meramente refuerzan los discursos irrefutables encarnados en aquello que se está exponiendo, pareciendo en muchas ocasiones más que se exponen ciertos rastros de diálogos e interacciones entre artistas reales y agentes relacionados con el mundo del arte, que una oposición y antagonismo con agentes críticos con el museo. En este sentido nos gustaría detenernos a revisar el escenario de tensiones generado por el proyecto “A.C.A.D.E.M.Y: teaching and learning<sup>55</sup>”, donde un conjunto de artistas o agentes culturales son invitados a subvertir los medios de producción de conocimiento de dos instituciones culturales con el objetivo de producir otras formas de conocimiento y alterar los modos de investigar y mediar la información en los sistemas de arte convencional. El resultado artístico consistió en una serie de intervenciones que trabajaban colaborativamente o mediante grupos interdisciplinarios. El proyecto fue originalmente iniciado por Angelika Nollert para la Siemens Art Foundation. A.C.A.D.E.M.Y se definía como un “proyecto colectivo” entre tres espacios de arte contemporáneo: Hamburger Kunstverein, MuKHA de Antwerp y el Van Abbemuseum de Eindhoven, en colaboración con el Department of Visual Cultures, de Goldsmiths<sup>56</sup>, en la Universidad de Londres durante el año 2006 y bajo la coordinación de Irit Rogoff. Bajo el formato de proyectos específicos en las tres instituciones artísticas, los resultados de dichas subversiones parecieron tener más que ver con una formalización de ensayos y trabajos entre agentes con determinado capital cultural (artistas o trabajadores culturales), que son reinscritos y estetizados en los mismos marcos del museo. Es interesante intentar seguir los propósitos del proyecto, ya que, como la misma Rogoff explica (2008), no se trataba tanto de construir una crítica institucional al museo, como algo cerrado o hermético que imposibilitase otro tipo de trabajo, sino más bien de construir el museo como un espacio de potencialidad y actualización, es decir de posibilidad y margen de error, y de activación de espacios, lugares, objetos y elementos sociales que pueden liberar conocimiento. Curiosamente aunque estas premisas parecen apartarse básicamente de unas prácticas pedagógicas radicales o saturadas de discurso crítico, la representación del proceso y sus medios de institucionalización concuerdan con un capital cultural específico, y con un grado de lectura perfectamente pertinente a los estudiantes y parámetros de discurso del Goldsmiths. Con ello reinscriben sus prácticas en un aparato cultural dominante como los herederos y transmisores de ciertos valores sociales que se presentan y activan, en este caso, en centros de arte. De hecho la publicación, editada por Revolver, reinscribe los tópicos de un catálogo de arte con su discurso elitista y sus modos de operar en la legitimación de discursos. Los mismo relatos de los trabajos suprimen cualquier tipo de narración o descripción compleja de las intervenciones, se invita a expertos del mismo campo a legitimar y no cuestionar estos procesos, es decir a escribir ensayos para el catálogo, no existen voces disidentes, o incluso se silencia de forma políticamente muy correcta la voz o los otros agentes implicados- en ningún momento sabemos nada del personal del museo o de los públicos, cuando se suponen que era un proyecto de enseñanza/ aprendizaje. Tampoco sabemos muy claramente en muchas ocasiones los tiempos, negociaciones e impactos del proyecto. De hecho tal como más tarde reconocería la misma Rogoff (2008), más que activar mecanismos educativos y procesos de producción de conocimiento, asistimos a una estetización muy apurada de ciertos procesos que se materializan bajo una estética de mesas o rastros de conversaciones, instalaciones que remiten a proyectos que se fundamentan en la estética relacional, o diálogos y procesos de producción de conocimiento, que además recibimos

---

<sup>55</sup> [http://www.vanabbemuseum.nl/en/browse-all/?tx\\_vabdisplay\\_pi1\[ptype\]=1&tx\\_vabdisplay\\_pi1\[project\]=157](http://www.vanabbemuseum.nl/en/browse-all/?tx_vabdisplay_pi1[ptype]=1&tx_vabdisplay_pi1[project]=157)

<sup>56</sup> <http://www.gold.ac.uk/>

empaquetados de antemano como subversivos. El mismo título del proyecto A.C.A.D.E.M.Y, parece reinscribir su propia ironía, al recrear finalmente un tipo de academia y práctica políticamente correcta, que en ningún momento pone en duda su mismo marcaje institucional: el proyecto es una colaboración de Goldsmiths y su marco institucional no queda problematizado en el proyecto<sup>57</sup>. Bajo este punto de vista la política institucional de esta "otra academia", pese a su determinación por exponer vías alternativas a Bolonia (Rogoff, 2008), supone un programa docente que cumple perfectamente todos los preceptos de un sistema neoliberal universitario, como el que pretende el plan de Bolonia: universidad privada, con patrocinio privado, bajo una esponsorización y una colaboración para generar algún tipo de investigación que en el fondo legitima totalmente a la empresa privada, y que se media con instituciones culturales de prestigio sin poner en cuestionamiento la máquina de capitalismo cognitivo que supone el Goldsmiths.

### 3.2 Las pedagogías críticas en el museo: La radicalidad como práctica satelital

En el marco en que he estado relatando las pedagogías en el museo, cuando las políticas culturales visualizan y experimentan las pedagogías, es posible comprobar que muchas veces el museo celebra el hecho de trabajar con movimientos sociales, redes locales o agentes capaces de entrar en diálogo con ellos, como un trabajo político, que en realidad se subsuma en una serie de charlas o de relaciones tangenciales con el museo, y no establecen una crítica al aparato discursivo del mismo.<sup>58</sup> El museo aquí aparece como telón de fondo, y bajo la excusa de no realizar crítica institucional mediante una categorización de una realidad social "afuera" del museo, el trabajo de educación se desvía pertinentemente de cualquier crítica al discurso comisarial o al dispositivo museístico. Con ello se sustituye la crítica e intervención política de la práctica educativa en el museo, por la intervención social o comunitaria, desinflada de conflicto e ideología, y cargada, eso sí, de contenido social por el mero hecho de entrar en contacto con los agentes sociales del contexto, constituidos como un afuera del museo donde está la realidad de lo social, y de paso esa radicalidad tan necesaria. Con esta dicotomía dentro-fuera se remarca que el trabajo educativo y de práctica política se realiza en y con ese "afuera" constitutivo: la sociedad o la educación esta fuera del museo, nunca se sitúa de forma conflictiva en sus entrañas. Entonces, parece negarse que el museo sea también un espacio social, cruzado de relaciones de poder, agentes y voces silenciadas. Un caso ejemplar dentro de esta línea de tensión entre la radicalidad del museo y la radicalidad de los movimientos sociales o de educación radical es el proyecto Radical Education Collective<sup>59</sup> desarrollado desde la Galería de Arte Moderno de Lubjana, que lleva operando desde el año 2008. El proyecto se ha centrado en una serie de eventos y encuentros entre diversos agentes sociales para determinar nuevas formas de acción política, analizar y presentar proyectos de pedagogía radical<sup>60</sup> o reflexionar sobre los trasvases del arte y el activismo en sus relaciones pedagógicas. El problema de este tipo de posicionamientos no viene dado por una cuestión de contenidos sino por el formato académico e institucional que presentan, que siguen siendo conferencias o seminarios intensivos tal como ya hemos indicado con

---

<sup>57</sup> De hecho el proyecto está patrocinado por Siemens, en palabras de la propia Irit Rogoff, en un taller celebrado en Barcelona en el 2010, gracias a la invitación expresa de esta empresa para que desde el Goldsmiths se presentasen formas innovadoras de generar conocimiento.

<sup>58</sup> Aquí no quiero restar importancia o valor a estas relaciones, ya que en muchos casos suponen una descentralización del trabajo de políticas culturales del museo y conllevan alianzas productivas y críticas en otros contextos.

<sup>59</sup> <http://radical.temp.si/>

<sup>60</sup> Es interesante analizar cómo nunca se habla de pedagogías (Gore, 1996), sino más bien de un tipo de pedagogía, y por tanto se eliminan las relaciones de poder que la misma pedagogía crítica como discurso despliega, escondiendo de nuevo las disputas de las pedagogías. Además se postula un único paradigma, ya sea éste el de pedagogía radical o educación radical, como un concepto que nunca se pone en cuestionamiento.

el primer campo de la autoeducación y las universidades radicales. Por ejemplo el último evento organizado, bajo el título de “Radical Education”, se activa más como un encuentro de expertos bajo el formato de conferencias, en la que se echan en falta talleres o formatos más experimentales que produzcan otro tipo de conocimientos o relaciones más allá del convencionalismo de la conferencia o se inserten radicalmente en el discurso del museo.<sup>61</sup>

Esta línea de tensión es transferible a los trabajos de las conferencias de otras plataformas que se establecen como supuestamente radicales, como por ejemplo el Programa de Estudios Independiente del MACBA ó PEI, un programa en su segunda edición de alto valor de contenidos y ponentes, que sin embargo sigue también un modelo de clases magistrales, conferencias y seminarios en el que los alumnos pueden organizar eventos o seminarios. La contradicción en que se subsume este tipo de propuesta es que el PEI se crea como un programa independiente que puede caer en ser un mero reflejo de las prácticas hegemónicas de la universidad, pese a su declarada intención de radicalidad a partir de lo que el mismo museo expone como repolitización de la pedagogía. Esta repolitización en suma “...se ubica en un lugar de diferencia con respecto a la educación institucional —desde la universidad hasta los medios de comunicación, pasando por la escuela y el museo (entre otras instituciones implicadas en el proceso) —, exige una revisión de los presupuestos dominantes de la enseñanza” (MACBA, 2010). De hecho estos estudios independientes o estas prácticas de educación radical son radicales por su supuesta localización fuera de la institución normativa de la universidad, como un espacio marginal a ella, en ese “afuera constitutivo” tal como ya hemos señalado anteriormente. Cuando se consolidan estos programas, entonces sería interesante analizar el campo de acción real en los mecanismos y políticas de la institución que las promueve, es decir el museo. La acertada crítica de Ellsworth y otras autoras de pedagogía feministas es transferible en el marco de las políticas museísticas en estas nuevas academias: éstas se mantienen en un ideario filosófico político que habla de conceptos claves: empowerment, mirada radical, concienciación, estudiantes silenciados ( mejor dicho públicos), reflexión crítica, contrapúblicos, etc...; pero no ofrecen pautas reales para su transferencia en el espacio educativo o su traducción a las salas del museo, y siguen discutiéndose en términos academicistas o abstractos.

La tensión en la que se ubican este tipo de prácticas, como el PEI como ejemplo, mayoritariamente está en mantener un estatus de trabajos académicos que no se centren también en fomentar prácticas de intervención en el museo para llevar a cabo estas pedagogías radicales, cayendo en este efecto espejo del que hablaba al principio del texto. Sin embargo, mientras escribimos este texto<sup>62</sup>, el PEI ha desarrollado un archivo-exposición en el Centro de Estudios y Documentación del MACBA a partir del proyecto de Peligrosidad social<sup>63</sup>, una muestra o archivo que recoge “un momento en un proceso de investigación que se ha estado llevando a cabo como parte del Taller del Programa de Estudios Independientes del Bienio 2008-09” (2010). Este proyecto actúa como un archivo abierto, recogido también en una web, que propone una contracartografía de las lecturas hegemónicas de la historia del arte, “insistiendo en la centralidad del cuerpo, la performance, la cultura popular y las publicaciones alternativas puedan actuar como contrapuntos en el paisaje de la historiografía del arte dominante”(2010). Esta investigación ha sido mostrada en una parte del museo, aunque creemos hubiera sido muy interesante poder relacionarla con la colección y otras miradas al mismo discurso del museo. Con ello sería interesante que proyectos como éste, pudieran proponer proyectos de investigación, montajes disruptivos, co-investigaciones o eventos que trabajen y deconstruyan las

---

<sup>61</sup> <http://radical.temp.si/2009/12/radical-education-conference-28-29-november-2009/>

<sup>62</sup> Agradezco la indicación de mis compañeros de Aulabierta.

<sup>63</sup> <http://www.peligrosidadsocial.com/>

exposiciones u otros espacios del museo, por citar algunos ejemplos<sup>64</sup>. Estas prácticas además considerarían relaciones transversales con otros departamentos, agentes o espacios dentro del dispositivo del museo, y no como un foro satelital y tangencial a la estructura o maquinaria institucional, para que de hecho se pueda lograr ese "... lugar para la experimentación de las formas de relación entre —de entrada— el museo y los públicos" (MACBA, 2010).

Con estos dos escenarios de pedagogías en museos, se vislumbra un intento de generar conocimiento radical e independiente, bajo un posicionamiento crítico muy necesario en las instituciones culturales. Estos dos proyectos abren escenarios políticos de reflexión que eran y son necesarios, pero deben en su consolidación afrontar otros retos más allá de su primera emergencia<sup>65</sup>. Así, se trata de pensar que no es un problema de contenidos, sino de formato, lo que estoy discutiendo en este texto. En el fondo estas posiciones continúan por los mismos derroteros de la tradición academicista que atacan, mayoritariamente a partir de la reiterada transferencia de conocimientos y con dispositivos similares a las conferencias de otras instituciones culturales o universidades<sup>66</sup>. Aquí se plantearían entonces las tensiones ya descritas anteriormente: uso y abuso de las conferencias, falta de voces críticas internas o disidencias, modos de enunciación y endogamia de discursos, hiper-producción de conocimiento y agendas de trabajo, saturación de invitados, de charlas e inputs teóricos, junto con un alejamiento del sistema y mecanismo institucional donde se inscriben, cayendo en el riesgo de que el museo sirva como un mero telón de fondo. El reto actual para estas prácticas está en vincular esta radicalidad desde dentro, en la misma institución, como un espacio de transformación posible, y no sólo como una posición satelital. Esta segunda opción pasa por admitir la diferencia y la otredad en este mismo aparato institucional, articulando el espacio cruzado de relaciones de poder y diferencias que es un museo. Este paso puede ser realmente un ejercicio de educación radical, al plantear formas políticas de trabajo en espacios intermedios, o "entremedias" (Bhabha, 2002), que desestabilicen categorías dicotómicas y construyan otros espacios de relación. Este tipo de intervención supondría revisar y descentrar/desconstruir el discurso colonialista del museo, con el fin de promover posicionamientos transculturales (Macdonald, 2003), que rompan las dicotomías modernas en que están encorsetadas estas instituciones culturales.

#### **4. Al final de las tensiones.... La escuela como cabeza de turco: ¿Ese pequeño "gran" otro?**

Durante todo este texto he transitado por diversas líneas de tensiones que obligan a pensar la complejidad de las pedagogías denominadas radicales o críticas en varios escenarios. En todos estos tránsitos he ido describiendo varias consecuencias de los posicionamientos críticos y radicales en la educación, de tal forma que de algún modo la institución por antonomasia de la educación, es decir la escuela, ha quedado pormenorizada o dejada a un lado en nuestros argumentos. En esta parte final del texto me gustaría volcar la pregunta sobre las pedagogías radicales a partir de las consecuencias y efectos discursivos en la escuela, entendiendo esta posición como una pregunta sobre la política. Por último finalizaré con una posibilidad abierta de cómo relacionarnos con las tensiones descritas anteriormente.

---

<sup>64</sup>En este sentido léase por ejemplo el trabajo recogido en dos publicaciones por el equipo educativo de la Documenta 12 donde se investigan los procesos de investigación -acción del equipo y las diversas prácticas de educación que se desarrollaron.

<sup>65</sup> Muchas veces estos proyectos realmente conllevan tanta negociación que el hecho de que existan supone ya un logro. Somos conscientes, y de hecho con esto no tenemos tantas objeciones, como con el hecho de cómo se van desarrollando y estructurando a través de diversas ediciones sin experimentar otros formatos o prácticas educativas.

<sup>66</sup> En el marco de las políticas educativas no se deberían separar entre contenidos y modelos de organización, ya que en muchas ocasiones los modelos políticos de organización, las políticas reales de trabajo de los colectivos, son realmente el campo de tensiones y negociaciones donde emerge la acción política y los modos transformadores de la institución. A tal respecto puede leerse la aportación de Aida Sánchez de Serdio (2010).

Una de las primeras críticas que debemos hacer a las relaciones que se establecen desde las pedagogías radicales hacia la escuela es su concepción bastante homogénea y hegemónica de la escuela, que es concebida como un bloque abstracto, compacto que se sitúa como el gran otro que tanto se menosprecia. La escuela, y en numerosas ocasiones el profesor como representante oficial de la escuela, queda concebida y reducida a la institución que por sí corporaliza los supuestos diversos malestares de la sociedad, condensados en la educación, y por tanto es el enemigo a combatir. Este tipo de radicalidad educativa peca de nuevo, como ya hemos descrito, de una posición de radicalidad privilegiada que proyecta ese otro afuera, de tal modo que identifica sus prácticas como críticas por procesos de desidentificación: esto es bueno o crítico porque no es igual a aquello que se hace en la escuela o hacen los profesores. Además, igual que ya narré con las prácticas de universidades libres, esta sublimación del gran otro elimina cualquier contradicción, heterogeneidad, diferencia o complejidad de la misma escuela: este otro se reduce a un bloque hegemónico y constitutivo, es decir una identidad política previamente constituida, de tal modo que se borra cualquier diferencia o resistencia que exista dentro del complejo campo de actores social que constituye una escuela. Además, la escuela queda reducida a un conjunto o comunidad docente, sin tener en cuenta sus complejidad, y su relación con el contexto social (la escuela, recordemos, es otra institución fruto de nuestra modernidad).

En otras ocasiones, sucede además que se discrimina la escuela al entenderla como un espacio de educación tecnocrática, de currículos anquilosados y de profesores conservadores, de tal modo que se entiende la escuela como otro mal endémico del neoliberalismo. Estas aproximaciones conllevan varios problemas de política educativa que intentaremos abordar a continuación primer lugar constituir una institución como un bloque cerrado o como una entidad social compacta supone la eliminación de las relaciones y conflictos de la red social de actores que actúan, de sus interacciones y de las prácticas que producen cualquier institución. Este hecho puede suponer por lo tanto la despolitización de los mecanismos y las interacciones entre diversos actores sociales activos en la escuela, ya que éstos son actores potenciales de acción política. Estas radicalidades se centran en la introducción de figuras o acciones críticas en los contextos escolares por parte de determinados actores (diversos trabajadores culturales) o determinados medios (prácticas culturales contemporáneas), que excluyen de la colaboración al profesor, ya sea porque a éste no se introduce en los términos de la colaboración, ya sea porque se le excluye directamente como agente crítico o innovador. En el momento que se realiza esta introducción, sin colaboración o cambio de culturas profesionales, se lleva a cabo una negación o eliminación de la capacidad de acción política del profesorado en el aula, es decir su agencia. El marcaje de ciertas prácticas como transgresoras, críticas o radicales puede suponer una revaloración de ciertas estrategias que se consideran dentro de los paradigmas de pedagogía crítica en detrimento de las capacidades del profesor. Esta constatación crítica, muchas veces argumentada en un decálogo de buenas intenciones, puede convertirse en una trampa, que genere frustración en los alumnos e incapacidad de transferir estos métodos en el día a día de las aulas o de transformar profundamente la cultura escolar. En este sentido debemos entender que la capacidad de transformación en una acción política, viene dada por las interacciones de actores sociales entre sí y sus medios, con el objetivo de transformarse en programas y acciones continuadas, es decir sostenibles, y no tanto por la preponderancia crítica de un cierto tipo de acciones sobre otras, basadas en criterios estéticos, o de ciertos atributos subversivos. En torno a este punto no dejan de ser paradigmáticos los modelos de iluminación y clase magistral que todavía se establecen en los museos o centros de arte de cara a formar al profesorado y que siguen repitiendo los tics y dejes de las pedagogías académicas: conferencias sobre conceptos culturales, presentaciones y réplicas por partes de expertos en el campo del arte en las que el público es relegado a una mera audiencia pasiva. Seminarios como “Curso Introductorio a la Historia del Arte del S.XX” del MUSAC<sup>67</sup> o el seminario de “Arte, ciencia y sociedad de la información” del Centro de

---

<sup>67</sup> <http://musac.es/index.php?ref=90900>

Arte La Laboral<sup>68</sup>, entre otros muchos ejemplos<sup>69</sup>. En estos cursos, de nuevo el problema no es tanto de contenidos, sino de los formatos con que se inscriben las pedagogías en los profesores<sup>70</sup>: el profesor es tratado como un público ignorante, incapaz de tener conocimientos sobre arte o prácticas culturales contemporáneas, es adoctrinado en ciertos conceptos o ideas básicas que debe conocer y nunca se generan otro tipo de relaciones que produzcan un intercambio y relación intermedia entre los saberes de la escuela y los del museo para generar otras pedagogías posibles en la escuela. Sin embargo otras experiencias demuestran que es posible generar seminarios participativos: ejemplos como los del Irish Museum of Modern Art durante más de diez años con diseños compartidos en el proyecto de “Breaking the Circle<sup>71</sup>” (Campbell y Gallagher, 2002); el proyecto del Museo de Arte moderno de Mallorca Es Baluard, ya de 3 años titulado “Cartografiem-nos<sup>72</sup>” (Bauzá y otros, 2007); los proyectos de trabajo del Museu d’Historia de Barcelona<sup>73</sup>, o el trabajo seminal de cultura visual del New Museum of Modern Art (Cahan y Zoya, 1996). Todas estas prácticas constituyen otras formas de relación entre escuela y museo, con seminarios de formación y diseño participativo mediante pedagogías colectivas entre los diversos profesionales implicados. A este respecto además debería añadir que también los programas de colaboración y formación del profesorado por su parte tampoco están exentos de estar cruzados por las relaciones de poder y prácticas de resistencia que se producen. Toda práctica de empowerment también supone un práctica de disempowerment, es decir capacitar a ciertas personas, en ciertos lenguajes y habilidades, también supone discriminar otros, o no tener en cuenta la dominación de ciertos discursos y formas de lenguaje sobre otras (Lennie, Hatcher y Morgan, 2003). Y esta también es otra línea de tensión abierta. En resumidas cuentas, y para cerrar este primer punto, es necesario ser conscientes de que las prácticas de repolitización de la escuela también pueden conllevar prácticas de despolitización, según las colaboraciones y posiciones que se desarrollan, y este es un riesgo que es necesario asumir también.

En un segundo lugar, pienso que también es bastante problemático la reducción de la escuela a un mero reflejo de la sociedad, como uno de los argumentos esgrimidos por las prácticas críticas. Este ataque plantea que la institución escolar sólo reproduce y perpetúa las relaciones sociales, ya que está sujeta a las leyes del mercado y los dictámenes de los diversos gobiernos neoliberales. Esta posición conlleva eliminar otras formas de relación, resistencia o de transformación de la escuela que son posibles en la actualidad. Este es, sin duda, un argumento muy sostenido desde las teorías reproduccionistas de la escuela<sup>74</sup>, y que ha sido muy criticado desde la sociología de la educación (Apple y Beane, 1997). Por tanto, esta reducción de mero espejo social no tienen en cuenta las prácticas de resistencia cultural que emergen en las aulas como espacios de transformación posible, de tal modo que se obstinan en negar que las mismas escuelas son también esferas públicas, tal como defiende Giroux (2001); rompiendo, de paso, las frustrantes dualidades de escuela-sociedad, que encajonan a la escuela en posiciones desaventajadas.

## 5. Conclusión: Reconocer la educación como movimiento político

---

<sup>68</sup> <http://www.laboralcentrodearte.org/es/505-seminarios-de-profesores>

<sup>69</sup> Este tipo de cursos suele ser el formato convencional de formación para profesorado.

<sup>70</sup> De hecho los dos seminarios en sus contenidos tienen realmente una aproximación crítica y política a la historia del arte.

<sup>71</sup> [http://www.irishmuseumofmodernart.com/en/page\\_19566.htm](http://www.irishmuseumofmodernart.com/en/page_19566.htm)

<sup>72</sup> <http://www.esbaluard.org/home/index.php>

<sup>73</sup> <http://www.museuhistoria.bcn.es>

<sup>74</sup> Aquí me refiero a los estudios de Bordieu y Passeron en Francia, o Bowles y Gitlin en EEUU entre otros desarrollados principalmente en la década de los años 70.

La cuestión de la producción del conocimiento, su mediación y distribución supone una cuestión pedagógica y política, que está emergiendo en el campo de la producción cultural también con sus aciertos y sus problemáticas. La demonización de la escuela, de la universidad, muchas veces conlleva la introducción de prácticas subversivas o críticas en estos contextos que vienen predeterminadas por ciertos discursos de los campos de la producción cultural, tal como ya hemos descrito anteriormente. Este interés conlleva otros peligros educativos y tensiones políticas muy importantes a tener en cuenta desde las tensiones que he ido describiendo. Dichas prácticas, en muchos casos, se secundan sin una relación o análisis previo de los marcos y las políticas educativas u otras genealogías de la educación, que de forma histórica se han desarrollado anteriormente. Este aspecto tiene como consecuencia que cuando se hablan de ciertas metodologías o trabajos innovadores desde el campo de producción cultural (los museos con sus pedagogías radicales, o los planes de artistas en escuelas) se pierden de vista, o se desconocen directamente, los referentes y trabajos pedagógicos ya existentes, ya sean prácticas consolidadas a nivel histórico, acciones educativas o prácticas experimentales. En este sentido es interesante analizar críticamente la discusión de la imagen de la educación formal (la escuela, o la universidad) como ese gran otro que se está construyendo. Es importante subrayar que en el fondo muchas de estas prácticas innovadoras ya se están trabajando en otros contextos educativos, o muchos de los marcos a los que se alude (estudios culturales, teorías queer, poscolonialismo o postfordismo, entre otros) también se están investigando en el campo educativo.

Con este último punto, querría finalizar este texto hablando de posibilidades: el recorrido que hemos realizado por las diversas pedagogías radicales nos recuerdan que la educación es un complejo campo político que es necesario experimentar y trabajar, no exento de tensiones, controversias y relaciones conflictivas, afortunadamente. Proponemos que sería necesario un trabajo de genealogía y diagnóstico de las realidades educativas en cada contexto de actuación, algo que llevaría saber escuchar y mediar con ese otro, para intentar conocerlo en toda su complejidad. Sería bastante oportuno, recuperar todas las tradiciones locales que han trabajado con la educación de forma crítica, de tal modo que se pueda hacer un trabajo de recuperación histórica de las pedagogías como intervenciones políticas en relación con diversos agentes e instituciones (tanto educativos como culturales). Este trabajo supondría constituir al mismo tiempo foros y espacios experimentales de aprendizaje entre diversos agentes, esto es, entre educadores, trabajadores culturales, comisarios, activistas, familias, directores de museos, profesores, mediadores, gestores o técnicos culturales,... Esta opción nos ayudaría a articular nuevos conflictos y posibilidades para el reconocimiento y el aprendizaje a través de las diferencias múltiples que supone el terreno político de la educación. Es así cómo podremos entonces reconocer de nuevo nuestras controversias y conflictos como oportunidades para el aprendizaje colectivo, radical y compartido.

## Referentes Bibliográficos

David Armengol i Martí Manen (2006) Art, educació i propostes institucionals. En Institution.net./ documentació

Disponible en: <http://in-stitution.net/pdf/1168880611.pdf>

Armengol, David (2006) Educaci i models d'aprenentatge des del format expositiu. Institution.net./ documentació

Disponible en: <http://in-stitution.net/pdf/1150720853.pdf>

Bauzá Medrano, Aina; Cifre Mor, Eva; Mascaró Cabr, Sebasti y Amengual Quevedo, Irene (2007) "Cartografimonos. Un proyecto para tercer ciclo de primaria". En Zona Pública, num. 7. Octubre, 2007.

Disponible en: [http://www.museologia.org/documents/zopu/zopu7/bauza\\_zp7\\_es.pdf](http://www.museologia.org/documents/zopu/zopu7/bauza_zp7_es.pdf)

Banaji, Shakuntala; Burn, Andrew y Buckingham, David (2006) The rhetorics of creativity: A review of the literature Centre for the Study of Children, Youth and Media. Institute of Education, University of London.Arts Council England.

Disponible en: [www.creative-partnerships.com/literaturereviews](http://www.creative-partnerships.com/literaturereviews)

Bang Larsen, Lars (2007) "The Middleman: Beginnig to Think About Mediation" En Paul O'neill (ed) Curating Subjects. Ocasional Table: London.

Barcenilla, Haizea (2009) Públic, comissariat i educació: Un triangle equilter? En Institution.net./ documentació.

Disponible en: <http://in-stitution.net/pdf/1247763881.pdf>

Beane, James. A. y Apple, Michael W. (1997) Escuelas democráticas. Morata: Madrid.

Bhabha, Homi (2002) El lugar de la cultura. Manantial: Buenos Aires.

Bishop, Claire (2004) "Antagonism and Relational Aesthetics". En: October, n 110 (Fall 2004). Pp. 51-80.

Bishop, Claire (2006a) "The Social Turn: Collaboration and its Discontents" (February).

En: <http://www.artforum.com>.

Bishop, Claire (2006b) "Introduction/Viewers as Producers". En: Bishop, Claire (ed.). Participation. Whitechapel and the MIT Press. Londres y Cambridge. Pp. 10-17.

Bishop, Claire (2007) "Art rewrites the rules of pedagogy". En The Think Tank that Has yet no be named (ed) 23 Readings on art, activism and education. Pp: 98-101.

Disponible en: <http://thinktank.boxwith.com/docs/reader/reader-vol3.pdf>

Boltanski, Luc y Chiapello, Ève (2002) El nuevo espíritu del capitalismo. Akal: Madrid.

Buerge, Peter (2006) "Documenta 12". En MACBA/ TRASLATE (2006)Una altra visualitat. El discurso de la exposición / la exposición del discurso. Translate. Beyond Culture: The Politics of Translation. Auditorio del MACBA. Sbado 25 de Noviembre.

Cahan, Susan and Kocur, Zoya (1996) Contemporary art and multicultural Education, NewYork The new Museum of Contemporary art and Routledge: New York.

Campbell, Eibhlin y Gallagher, Anne (2002) Review of the IMMA/Breaking the Cycle project. The Irish Museum of Modern Art: Dublín.

Doménech, Joan (2009) Elogio a la educación lenta. Grao: Barcelona

Ellsworth Elizabeth (1989) Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. Harvard Educational review 59, no.(3): 298-325.

Ellsworth, Elizabeth (2005). Posiciones de la Enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Ediciones Akal: Madrid.

The edu-factory collective (2009) Toward a Global Autonomous University: Cognitive Labor, The Production of Knowledge, and Exodus from the Education Factory. Autonomedia.

Giroux, Henry A. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Grao: Barcelona.

Giroux, Henry; y McLaren, Peter (eds.) (1994). Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies. New York: Routledge.

Gore, Jennifer (1996) Controversias entre pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad. Ediciones Morata: Madrid

Hall, Stuart (1997) Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. Sage y Open University: Londres.

Kester, Grant (1995) Aesthetic Evangelists: Conversion and Empowerment in Contemporary Community Art. Afterimage 22. January 1995. Pp 5-11.

Kester, Grant. (2004) Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art. University of California Press: Berkeley.

Kicheloe, John y Steiber, Shirley (1999) Repensar el multiculturalismo. Octaedro: Barcelona.

LaFundició (2010) [Intensities': se acabó lo que se daba](#). Entrada de Blog, 9, Marzo, 2010. Disponible en: <http://www.lafundicio.net/wordpress/?p=434>

Lennie, J., Hatcher, C. & Morgan, M. (2003), "Feminist discourses of (dis)empowerment in an action research project involving rural women and communication technologies", Action Research, vol.1, no. 1, pp.57-80

MACBA (2010) Programa de Estudios Independientes (PEI) 2008-2009. [http://www.macba.es/controller.php?action=show\\_page&pagina\\_id=33&inst\\_id=22907&lang=ESP](http://www.macba.es/controller.php?action=show_page&pagina_id=33&inst_id=22907&lang=ESP)

Macdonald, Sharon (2003) "Museums, national and postnational and transcultural identities". En Museum and Society. 1(1)1-16

Marrero, Isaac (2008) "Luces y sombras: por un realismo crítico en la etnografía". Urbana. Revista Colombiana de Antropología. Volumen 44 (1). Enero-junio 2008

Mouffe, Chantal (1999) El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. Paidós: Madrid.

O'Neill, Paul y Mick Willson (eds.) (2010) *Curating, Art and the Turn to Education*. Amsterdam and London: de Appel and Open Editions.

Rogoff, Iritt (2008) *Turning*. En *Eflux Journal* 11.  
Disponible en: <http://www.e-flux.com/journal/view/18>

Reiss, Viviente and Pringle, Emily (2003) "The Role of Artists in Sites for Learning"  
*International Journal of Art & Design Education*. Volume 22, Issue 2, Pages 215 – 221 NSEAD

Sánchez de Serdio, Aida (2010) "Políticas de lo concreto: producción cultural colaborativa y modos de organización". En Collados, Antonio y Rodrigo, Javier (2010) *Transductores: pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Centro José Guerrero: Granada.

Sedwig, Eve K. (2003) "Paranoid Reading and Reparative Reading, or, You're so loid, You Probably Think this Essay Is about You". En Sedwig, Eve K. (ed) *Tocuhing, Feeling. Affect, pedagogy, performativity*. Durham: Duke University Press Pp:123-152

Sturm, Eva. (2007). "Starting with art". En Rodrigo, Javier (ed) *Prácticas dialógicas. Intersecciones de la Pedagogía Crítica y la Museología Crítica*. Libro+ DVD. Mallorca: Es Baluard Museo Contemporáneo de Palma de Mallorca

Vidiella, Judith (2009) *Prácticas de corporización y pedagogías de contacto: una aportación a los Estudios de Performance*. Departamento de dibujo, Facultad Bellas Artes. Tesis sin publicar.

Vidolke, Anton (2007) *Exhibition as School in a Divided City*. En Billing, Johanna; Lind, Maria and Nilsson, Lars (ed) *Taking the matter into Commons Hands. On Contemporary art and Collaborative practices*. Black Dog Publishing: London. Pp: 87- 96

Von Osten, Marion (2007) "Interview with Marion Von Osten by Lars Nilsson". En Billing, Johanna; Lind, Maria and Nilsson, Lars (ed) *Taking the matter into Commons Hands. On Contemporary art and Collaborative practices*. Black Dog Publishing: London. Pp: 70 -79

