

Método Momo.

Una propuesta metodológica arte+educativa
de mediación cultural crítica desarrollada en el
contexto de los espacios expositivos de la
Universidad Miguel Hernández de Elche

Autor: Alejandro Moltó Borreguero

Directora: Tatiana Sentamans Gómez



Programa de doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas
Universidad Miguel Hernández de Elche · 2022



La presente Tesis Doctoral, titulada “**Método Momo. Una propuesta metodológica arte+educativa de mediación cultural crítica desarrollada en el contexto de los espacios expositivos de la Universidad Miguel Hernández de Elche**” se presenta bajo la modalidad de tesis convencional con el/los siguiente/s indicios de calidad:

- Moltó, Alejandro y Caeiro, Ilda. (2021). [Dinámicas de mediación cultural como prácticas generadoras de conocimiento autónomo y crítico. Caso de estudio: CulturaLAB, una mini instalación artística como detonante del cambio](#). En *Hacia un modelo de investigación sostenible en educación*. (pp.825-836). Dykinson.
- Moltó, Alejandro. (2019). [CulturaLAB. Pedagogías de expresión: Mediación artística como acción, cuestionamiento y transformación](#). En colectivo (Dir.) *Pedagogías Feministas*. Generalitat Valenciana.
- Sentamans, Tatiana y Moltó, Alejandro. (Dir.). (2019). [CulturaLAB: El departamento de Educación Artística y mediación cultural de la UMH](#). Generalitat Valencia.
- Sentamans, Tatiana y Moltó, Alejandro. (2019). [Utilización de un pizarrón gigante como herramienta pedagógica en un contexto de Educación Artística disruptiva](#). En *Investigación comprometida para la transformación social, Vol. 5., 2019 (Experiencias innovadoras y desarrollo socio-educativo)*. (pp. 440-446). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- Sentamans, Tatiana y Moltó, Alejandro. (2018). [CulturaLab, la herramienta cultural multifunción de la UMH](#). En Sentamans, Tatiana (Dir.), *Un amor revolucionari=A revolutionary love*. Generalitat Valenciana.



La Dra. Dña. Tatiana Sentamans Gómez, directora de la tesis doctoral titulada **“Método Momo. Una propuesta metodológica arte+educativa de mediación cultural crítica desarrollada en el contexto de los espacios expositivos de la Universidad Miguel Hernández de Elche”**.

INFORMA:

Que D. Alejandro Moltó Borreguero ha realizado bajo mi supervisión el trabajo titulado **“Método Momo. Una propuesta metodológica arte+educativa de mediación cultural crítica desarrollada en el contexto de los espacios expositivos de la Universidad Miguel Hernández de Elche”** conforme a los términos y condiciones definidos en su Plan de Investigación y de acuerdo al Código de Buenas Prácticas de la Universidad Miguel Hernández de Elche, cumpliendo los objetivos previstos de forma satisfactoria para su defensa pública como tesis doctoral.

Lo que firmo para los efectos oportunos, en a de de 2022

Directora de la tesis

Dra. Dña. *Tatiana Sentamans Gómez*



El Dr. D. José Antonio Pérez Juan, Coordinador/a del Programa de Doctorado en **Ciencias Sociales y Jurídicas**

INFORMA:

Que D. *Alejandro Moltó Borreguero* ha realizado bajo la supervisión de nuestro Programa de Doctorado el trabajo titulado **“Método Momo. Una propuesta metodológica arte+educativa de mediación cultural crítica desarrollada en el contexto de los espacios expositivos de la Universidad Miguel Hernández de Elche”** conforme a los términos y condiciones definidos en su Plan de Investigación y de acuerdo al Código de Buenas Prácticas de la Universidad Miguel Hernández de Elche, cumpliendo los objetivos previstos de forma satisfactoria para su defensa pública como tesis doctoral.

Lo que firmo para los efectos oportunos, en Elche a

Prof. Dr. D. *José Antonio Pérez Juan*

Coordinador/a del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas

Alejandro Moltó Borreguero, según resolución de 31 de agosto de 2018, de la Secretaría de Estado de Universidades, Investigación, Desarrollo e innovación por la que se conceden ayudas para contratos predoctorales para la Formación de Profesorado Universitario, de los subprogramas de Formación y Movilidad dentro del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, **ha sido beneficiario de la Beca para la formación de profesorado universitario (FPU), convocatoria 2017, FPU17/04833.**

Asimismo, según resolución Resolución de 20 de junio de 2019, de la Secretaría de Estado de Universidades, Investigación, Desarrollo e Innovación, por la que se conceden ayudas de movilidad para estancias breves en otros centros españoles y extranjeros y para traslados temporales a centros extranjeros a beneficiarios del Subprograma de Formación del Profesorado Universitario, ha sido beneficiario de la **Ayuda para Estancia Breve de Investigación, convocatoria 2018, EST18/00252 EDU.**

Resumen

CulturaLAB nace en 2015 como un proyecto para acercar los espacios expositivos de la Universidad Miguel Hernández de Elche a sus públicos. Desde entonces su práctica arte+educativa ha ido evolucionando hacia dinámicas de mediación cultural críticas, situadas, transfeministas y no excluyentes en paralelo a la conceptualización de una metodología propia denominada *Método Momo* que se desarrolla y describe en esta tesis.

Este trabajo propone, además, un corpus teórico que completa la parcial literatura científica existente en el campo de la Educación Artística No Formal desarrollada en los espacios expositivos universitarios y, a su vez, presenta los resultados de aplicar en este contexto la metodología arte+educativa desarrollada, exponiendo las capacidades que posee dentro del panorama de la mediación cultural y el Arte+Educación para fomentar la generación de pensamiento crítico y autónomo en las personas participantes.

Abstract

CulturaLAB was launched in 2015 as a project to bring the exhibition spaces of the Miguel Hernández University of Elche closer to its public. Since then, its art+educational practice has been evolving towards critical, situated, transfeminist and non-exclusive cultural mediation dynamics in parallel to the conceptualization of its own methodology called the *Momo Method*, which is developed and described in this thesis.

This work also proposes a theoretical corpus that completes the partial scientific literature existing in the field of Non-Formal Art Education which has been developed in university exhibition spaces. At the same time, this work also presents the results of applying aforementioned art+educational methodology in the context of university exhibition spaces, showing the possibilities of this methodology within the sphere of cultural mediation and Art+Education to stimulate critical and autonomous thinking in participants.

Resum

CulturaLAB naix en 2015 com un projecte per a acostar els espais expositius de la Universitat Miguel Hernández d'Elx als seus públics. Des de llavors la seua pràctica art+educativa ha anat evolucionant cap a dinàmiques de mediació cultural crítiques, situades, transfeministes i no excloents en paral·lel a la conceptualització d'una metodologia pròpia denominada *Mètode Momo* que es desenvolupa i descriu en aquesta tesi.

Aquest treball proposa, a més, un corpus teòric que completa la parcial literatura científica existent en el camp de l'Educació Artística No Formal desenvolupada en els espais expositius universitaris i, al seu torn, presenta els resultats d'aplicar en aquest context la metodologia art+educativa desenvolupada, exposant les capacitats que posseeix dins del panorama de la mediació cultural i l'Art+Educació per a fomentar la generació de pensament crític i autònom en les persones participants.

Método Momo.

Una propuesta metodológica arte+educativa de mediación cultural crítica desarrollada en el contexto de los espacios expositivos de la Universidad Miguel Hernández de Elche.



Autor: Alejandro Moltó Borreguero

Directora: Tatiana Sentamans Gómez

Programa de doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas

Universidad Miguel Hernández de Elche · 2022

INTRODUCCIÓN / p. 9

- ▶ Antecedentes y Estado de la Cuestión / p. 11
- ▶ Introducción al tema de estudio / p. 12
- ▶ Justificación del estudio / p. 16
- ▶ Hipótesis / p. 18
- ▶ Objetivos de la tesis / p. 19
- ▶ Estructura de la tesis /p. 20
- ▶ Plan de acción y metodología de trabajo /p. 23
- ▶ Límites del estudio /Acotaciones /p. 25
- ▶ Consideraciones sobre usos lingüísticos y terminológicos /p. 27

CAPÍTULO I · CONTEXTOS Y PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DEL ARTE+EDUCACIÓN / p. 31

1. Análisis, contextualización y posicionamientos sobre la práctica y el concepto de la Educación Artística / p. 38

- 1.1. La Educación Artística dentro de una escuela encerrada en sí misma / p. 39
- 1.2. El Arte como herramienta de aprendizaje / p. 45
- 1.3. ¿Qué es esa Educación Artística que nosotrxs practicamos? / p. 68

2. La Educación Artística como intersección entre el arte y la educación: Arte+Educación / p. 78

- 2.1. Sin asignaturas, como la vida misma / p. 79
- 2.2. Trabajar desde los límites y desde la intersección entre arte y educación / p. 82
- 2.3. Arte+Educación donde la Educación Artística falla (la importancia de los contextos) / p. 92

2.4. Arte+Educación como un acto de comunicación / p. 95

2.5. Arte+Educación en los espacios expositivos / p. 100

2.6. Arte+Educación como espacio y tiempo / p. 101

3. La mediación cultural como posibilitadora de la experiencia arte+educativa / p. 106

3.1. Una “educación mejorada” que no sólo resuelve conflictos / p. 107

3.2. Análisis e interpretaciones del papel de lxs mediadorxs en el desarrollo de sus funciones / p. 109

3.3. La Universidad como espacio de mediación cultural / p. 123

CAPÍTULO II • LA METODOLOGÍA ARTE+EDUCATIVA MOMO / p. 141

4. CulturaLAB UMH, de una idea al diseño y aplicación de una metodología arte+educativa / p. 144

4.1. ¿Qué es CulturaLAB? / p. 151

4.2. CulturaLAB como ruptura del modelo de visita guiada / p. 156

4.3. CulturaLAB como proposición de mediación situada y de mediación no excluyente / p. 163

5. El Método Momo / p. 173

5.1. Érase una vez...Michael Ende / p. 174

5.2. *Momo* desde el prisma arte+educativo / p. 196

5.2.1. Episodio 1. Entender la mediación cultural a través de Momo y su mundo / p. 196

5.2.2. Episodio 2. El *Maestro Hora* y las *Flores Horarias*, o cómo ampliar la experiencia de mediación con dispositivos pedagógicos / p. 223

CAPÍTULO III · EL MÉTODO MOMO EN ACCIÓN. RESULTADOS RELEVANTES / p.243

6. Consideraciones previas en torno a la metodología de investigación / p. 247

7. Caso Saca el monstruo que llevas dentro / p. 250

7.1. *Saca el monstruo que llevas dentro v.1* / p. 254

7.2. *Saca el monstruo que llevas dentro v.2* / p. 271

7.3. *¿Qué hay de Momo en cada monstruo?* / p. 280

8. Caso CulturaLAB / p. 288

8.1. Talleres seleccionados. ¿Por qué esta selección? / p. 288

8.1.1. Revolutionary Me. La diferencia como igualdad / p. 290

8.1.2. Diversidades reunidas. Un juego para toda(s) la(s) familia(s) / p. 309

8.1.3. Pedagogías de expresión / p. 322

8.1.4. Por tocarnos (?) / p. 333

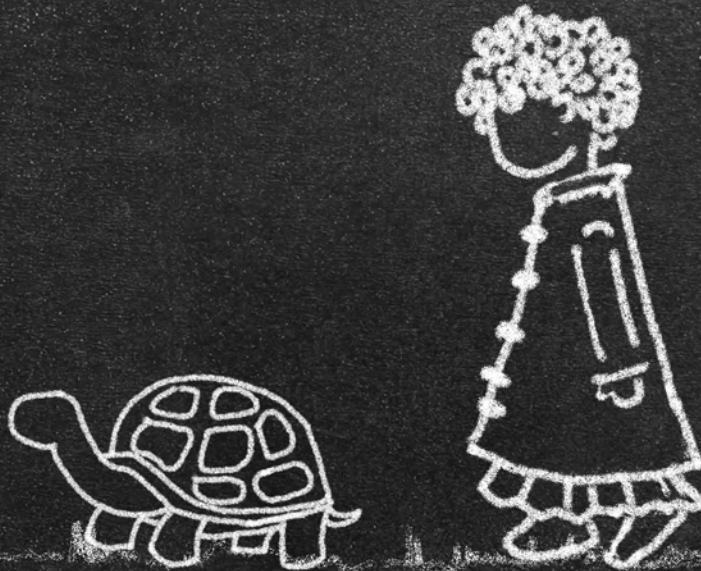
8.2. Valoraciones generales y limitaciones de CulturaLab / p. 355

IV. CONCLUSIONES / p. 361

V. BIBLIOGRAFÍA / p. 383

Momo escuchaba a todos, a los perros y a los gatos, a los grillos y a los sapos, sí, incluso a la lluvia y al viento que soplaba entre las ramas de los árboles. Y todo le hablaba a su manera. (Ende, 2019, p. 28)

Introducción



Era como si la tortuga supiera por adelantado, con toda seguridad, dónde y en qué momento no pasaría un coche, no habría un peatón. De ahí resulta que nunca tuvieron que correr ni nunca tuvieron que detenerse a esperar. Momo comenzó a sorprenderse que se pudiera andar tan lentamente y avanzar tan de prisa.

(Ende, 1984, p. 121)

Antecedentes y Estado de la Cuestión

Esta tesis surge como continuación de una serie de trabajos de investigación previos en torno a las dinámicas de mediación cultural llevadas a cabo en CulturaLAB, el laboratorio de Educación Artística y Mediación Cultural de la Universidad Miguel Hernández de Elche, del que formamos parte. En CulturaLAB es donde hemos desarrollado principalmente la práctica a partir de la cual hemos conceptualizado la metodología arte+educativa, bautizada como **Método Momo**, que desarrollaremos en este trabajo académico.

El primer estudio que realizamos siguiendo una rigurosa metodología de investigación se remonta a 2017 con la publicación del Trabajo de Fin de Máster (TFM): “El departamento de Mediación Artística en los espacios expositivos, culturales y artísticos dentro del ámbito universitario. Caso de estudio: CulturaLAB, Universidad Miguel Hernández de Elche” Dicho estudio, dirigido por la Doctora Noemí Ávila Valdés y calificado por el tribunal evaluador con Matrícula de Honor, forma parte del repositorio público de la Universidad Complutense de Madrid, lo que avala el interés del estudio. Este interés se reafirma posteriormente con la concesión de una **Beca de Formación de Profesorado Universitario (FPU)** y una **estancia de investigación**, subvencionada por el Ministerio de Universidades, para continuar con dicha investigación y poderla desarrollar en esta tesis.

Desde ese TFM hasta esta tesis han sido varias las publicaciones y contribuciones en congresos de investigación que hemos llevado a cabo, centrándonos en algún aspecto concreto del objeto de estudio o, como ocurrió en 2019, coeditando con mi directora, Tatiana Sentamans, un libro monográfico que recoge todos los talleres desarrollados bajo el paraguas CulturaLAB UMH desde el año 2015. En éste reuníamos, además, una serie de reflexiones en torno a la práctica de mediación cultural y al papel de la universidad pública respecto a la Educación Artística no formal que tenía lugar en ese contexto, para el que contamos con las voces expertas en la materia de María Acaso, Noemí Avila o Patricia Raijenstein. **Esta tesis parte de todo ello, centrándose en los**

puntos fundamentales que nos permiten entender nuestra práctica, su evolución y, finalmente, su conceptualización en una metodología arte+educativa crítica y comprometida con la no exclusión. Para ello, hemos revisado las publicaciones realizadas previamente, pero, con tal de actualizar y completar sus contenidos, hemos hecho, en esta ocasión, especial hincapié en la parte práctica del objeto de la investigación. Hemos atendido, por tanto, a nuestra experiencia directa como una de las principales fuentes de información. También hemos reflexionado sobre conceptos clave que definen lo que hacemos en cada uno de nuestros proyectos. Nos referimos principalmente a “Educación Artística”, “Arte+Educación” y “Mediación Cultural”. Para ello, hemos revisado lo que una serie de autorxs y profesionales del sector entienden al respecto, pero, también, lo que de forma tangencial, por una falta de consenso, los define o, por lo menos, acota. Y es que, como veremos, todavía hoy no existe una clara denominación – y profesionalización – del sector y sus profesionales. La literatura científica al respecto es relativamente reciente, pero a ella y a otros estudios relevantes que de forma más o menos directa nos afectan, hemos recurrido para entender qué somos, qué hacemos y qué podemos aportar a la sociedad desde el espacio expositivo universitario en el que trabajamos y desde el que seguimos investigando sobre fórmulas arte+educativas.

Introducción al tema de estudio

CulturaLAB, como detallaremos detenidamente en el capítulo correspondiente (Cap.2), nace en 2015 como un proyecto para acercar los espacios expositivos de la Universidad Miguel Hernández de Elche a sus públicos. En concreto, los que tienen lugar en la Sala Universitas, ubicada en el Edificio de Rectorado y Consejo Social de esta universidad. La iniciativa, impulsada por la Catedrática de Escultura Tatiana Sentamans Gómez, a su vez Vicerrectora de Cultura de la UMH, se desarrolla en paralelo a las exposiciones temporales programadas en dicha sala. Este binomio pretende ofrecer una experiencia expositiva didáctica llevando a cabo, en sus inicios, una serie de talleres y visitas guiadas para todos

los públicos de forma gratuita. No obstante, desde esos inicios hasta hoy, la manera de entender nuestro cometido ha evolucionado hasta dar con una metodología propia que se aleja de las visitas guiadas tradicionales (lo que empezamos haciendo), dando paso a prácticas de mediación cultural críticas, inclusivas, queer y transfeministas.

Esta evolución va de la mano del desarrollo de la programación expositiva que mediamos, pero, también, de nuestro propio desarrollo académico, profesional y personal. Reconocernos a nosotrxs mismxs en este proceso forma parte también de la “mediación situada no excluyente” que llevamos a cabo. Un trabajo que expandimos a esta investigación y que, inspirado en la noción de “Conocimiento Situado” de Dona Haraway (1995) nos atraviesa totalmente. De hecho, en lo profesional, haber cursado en 2017 el master en “Educación Artística en instituciones sociales y culturales” de la Universidad Complutense de Madrid, me permitió reconocermé en lo que hacía y, lo más importante, dar nombre a lo que, desde hace años ya estábamos haciendo en CulturaLAB. Esta experiencia me permitió conocer a profesionales del sector y trabajar en centros culturales y de salud, desarrollando proyectos relacionados con arte, educación y bienestar social en, por ejemplo, *Matadero Madrid. Centro de creación contemporánea* o el *Centro Municipal de Salud Comunitaria San Blas* (Madrid). Esto fue determinante para transformar las visitas guiadas al uso que veníamos realizando en CulturaLAB en proyectos arte+educativos con objetivos muy específicos que, apoyándose en las exposiciones correspondientes, ya no se supeditan a éstas, sino que la completan y expanden fomentando el pensamiento crítico y autónomo en sus públicos, **ahora denominadxs, participantes**. A dicha experiencia he de sumar la estancia de investigación en la Universidad Complutense de Madrid -que hemos mencionado anteriormente y a la que volveremos a referirnos en los siguientes capítulos- que me permitió, ya durante mi etapa como doctorando, seguir formándome en este campo de la Educación Artística.

Por otro lado, no podemos obviar mi experiencia profesional en el mundo de la comunicación y que, en los últimos años, coincidiendo con mi labor en

CulturaLAB diseñando los proyectos de mediación cultural, he tenido la oportunidad de ejercer en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Aquí he aprendido lo importante que es comunicar adecuadamente las propuestas culturales, artísticas y educativas para que trasciendan y lleguen a todo el mundo, pero, también, para que se sepa que existen. Este es un punto clave en esta investigación ya que, basándonos en las teorías de la comunicación que, a nuestro parecer, mejor se adaptan al campo de la Educación Artística no formal en los espacios expositivos universitarios, hemos establecido, por un lado, las acciones para visibilizar nuestro trabajo, más allá de los límites del espacio y tiempo y, por otro lado, los criterios para acotar, en base a si se visibiliza o no, la importancia que otras universidades dan a la Educación Artística No Formal en sus espacios expositivos.

Todo ello, ha supuesto un paso más a la hora de ir definiendo a lo largo de esta tesis la conceptualización de la metodología arte+educativa propuesta. Un cometido que hemos llevado a cabo desde la fundamentación teórica - qué es y qué no es lo que hacemos o tratamos de hacer- analizando lo que voces como Luis Camnitzer, Marina Garcés, Manuel Borja-Villel, Carmen Mörsch, María Acaso o Ricard Huerta, entre otras muchas, han expuesto al respecto. También hemos atendido a casos prácticos como los que describiremos en el capítulo 3. La elección de estos casos de estudio permite observar el funcionamiento del *Método Momo* en cinco escenarios distintos al tratarse de proyectos diferentes. De este modo, hemos pretendido comprobar la eficacia del mismo en proyectos de mediación cultural desarrollados en CulturaLAB (de forma online y presencial) y, también, cómo se comporta en otro tipo de circunstancias (con proyectos arte+educativos fuera de los espacios expositivos universitarios).

A lo largo de este estudio hemos incidido también en la importancia del cuerpo dentro de este proceso de aprendizaje. Para ello, nos hemos referido a nuestra propia experiencia, pero también a lo que autorxs de referencia como Marina Garcés, Rian Lozano o Carmen Papalia han documentado al respecto. Hemos reflexionado sobre la *escucha** a través, incluso, del tacto, en un proceso de análisis y cuestionamiento de lo que significa escuchar, oír, mirar, ver, tocar,

sentir...y cómo todo ello nos puede llevar a entender otras realidades más allá de las predominantemente heteronormativas y capacitistas.

El concepto “tiempo”, por otra parte, ha jugado un papel fundamental en este proceso arte+educativo. Para entenderlo, hemos destacado algunxs aportaciones fundamentales de Martí Manen, Eulàlia Bosch o Orhan Pamuk, entre otrxs. Hemos abordado su relatividad, pero también, de las consecuencias que conlleva ser su dueñx o dejarlo en manos de otras personas. Para ello, nos hemos hecho eco de algunos pensamientos en torno al concepto tiempo-vida-libertad (los de Marina Garcés o Hito Steyerl, por ejemplo) apoyándonos, también, en los casos de estudio expuestos. La descripción de los mismos en el capítulo 3 y el trabajo previo de conceptualización en el capítulo 2, estableciendo paralelismos con el libro que da nombre a la metodología arte+educativa propuesta, *Momo* de Michael Ende, nos ha permitido construir el corpus necesario para entender lo que hacemos y desde dónde partimos. Sobre este libro, *Momo* (Ende, 1984), hemos desarrollado un ejercicio de literatura comparada que nos ha permitido entender la metodología arte+educativa desarrollada y compartirla o explicarla de forma clara y didáctica. Los paralelismos que se establecen entre ese libro y nuestra propia práctica de mediación cultural han sido el hilo conductor para entender el *Método Momo* y la clave para interpretar los resultados expuestos.

Por último, no podemos olvidar que durante todo este estudio haremos alusión continuamente a la permeabilidad de los espacios de aprendizaje. Al principio, para contextualizarlos, hemos hecho alusión a la importancia de abrir las aulas al exterior para, finalmente, reflexionar sobre ello en espacios de aprendizaje no formales como los espacios expositivos universitarios. Esta permeabilización, como hemos ido analizando, es fruto de un proceso de apertura que permite abordar temas que no nos son ajenos, como los referidos a cualquier tipo de diversidad, pero que en muchas ocasiones no tienen cabida en estos espacios o proyectos de aprendizaje. En este sentido, como hablamos, trabajamos e investigamos desde un perspectiva situada, hemos analizado, además, la incidencia de un hecho sin precedentes que ha afectado totalmente a nuestra

praxis y nuestra forma de entender la *escucha** a través de otros sentidos como el contacto o, en este caso, por su obligada privación. Nos referimos a los efectos que la Covid-19 ha tenido en alguno de nuestros proyectos de mediación, pero también, en el sector en el que nos movemos.

Justificación del estudio

Sabía escuchar de tal manera que la gente confusa o indecisa, de improviso, sabía exactamente lo que quería. O de modo que las personas tímidas se sentían de golpe libres y valerosas. Los que se sentían infelices y agobiados se volvían confiados y alegres. Y si alguien pensaba que su vida era un fracaso total y no tenía sentido, y que él tan solo era un número más entre millones de personas, un ser insignificante al que contaba tan poco reemplazar como una cazuela rota... entonces iba y le contaba todo eso a la pequeña Momo. Y en el mismo instante en el que estaba hablando, se daba cuenta de manera misteriosa y con total claridad de que estaba equivocado por completo, y de que él, tal y como era, era único entre todos los seres humanos, y que justo por eso era especialmente importante para el mundo.

¡Así sabía escuchar Momo! (Ende, 2019, p. 22)

Sobre ese poder tan especial, saber *escuchar**, hemos trabajado y reflexionado en los últimos años, conectándolo con una serie de dinámicas que, desde la intersección entre el arte y la educación, nos han llevado a conceptualizar en esta tesis, como adelantábamos previamente, una metodología arte+educativa propia denominada **Método Momo**. Estas prácticas, que se desarrollan en el terreno de una **Educación Artística no Formal, crítica y no excluyente, en los espacios expositivos de la Universidad Miguel Hernández de Elche**, han evolucionado a lo largo de los años, pasando de ser meras visitas guiadas (en las que nosotrxs hablamos a los públicos) a proyectos de mediación cultural (en las que nosotrxs *escuchamos** a lxs participantes). Este cambio de paradigma ha ido acompañado de una serie de resultados relacionados con la generación de pensamiento no excluyente, crítico y autónomo sobre los que hemos estado investigando y que forman parte de esta tesis.

Por ello, hemos reflexionado sobre maneras de entender la Educación Artística No Formal en los espacios expositivos, centrándonos en un contexto muy

específico como es el de las **universidades públicas españolas**. Sobre estas dinámicas y, en concreto, las que se refieren a una “mediación cultural crítica” y proyectos “arte+educativos” encontramos cada vez más literatura científica y ejemplos prácticos en museos o instituciones culturales, pero no ocurre lo mismo si lo acotamos a los mencionados espacios expositivos de la Universidad Pública Española. Sobre estos últimos no hay apenas estudios y tampoco una práctica generalizada que vaya más allá de meras visitas guiadas bajo cita previa. Por ello, **nuestra investigación no sólo se basa en conceptualizar y argumentar una metodología propia**, sino que, además, **hemos analizado una serie de aportaciones teóricas y prácticas que, de forma directa o tangencial, han tratado de definir o, por lo menos, esclarecer, qué es lo que hacemos, quiénes somos y qué papel juega la universidad pública en todo ello**.

Por tanto, esta tesis también pretende reunir en un único estudio aquellos conceptos que consideramos que deben ser tenidos en cuenta en el contexto en el que trabajamos e investigamos, con tal de servir de referente a quienes, como nosotrxs, se interesan por este tipo de prácticas arte+educativas y no saben muy bien cómo definir su trabajo y a sí mismxs.

Además, esta evolución hacia un modelo más participativo y coral en el desarrollo de esta manera de conectar los espacios expositivos universitarios con las personas que acuden a ellos, nos ha permitido abordar una serie de temas comprometidos con la diversidad social que de otro modo, quizás, hubiera resultado imposible. Este es un punto importante que hemos analizado y que implica una reflexión sobre la permeabilización de los espacios con su entorno, la comunicación y la visibilización que se hace de ello y lo que implica para la sociedad en general y lxs participantes en particular.

Hipótesis

Son varias las preguntas de investigación que se nos plantearon al inicio de la formalización de nuestro proyecto de tesis. Nos cuestionábamos, por ejemplo, *si tenía algún sentido llevar a cabo nuestros proyectos de mediación cultural*. También, *si tenían algún tipo de utilidad y si eran capaces, realmente, de fomentar el pensamiento crítico en lxs participantes*. Por otro lado, también nos interrogábamos sobre *cómo aunar toda nuestra experiencia bajo una metodología que respetase nuestros principios (y los de la institución pública en la que desarrollamos nuestra actividad), práctica y formación*. Esta metodología debería ser, por tanto no excluyente, comprometida con la diversidad. *¿sería eso posible? ¿cómo podríamos conceptualizar años de dinámicas arte+educativas bajo un paraguas metodológico que atendiese tanto a la teoría como a la práctica que define lo que hacemos y somos?* Y, por supuesto, *¿cómo, todo ello, podría ser compartido para que otras personas lo pudieran replicar?*

Re-pensar estas y otras preguntas parecidas nos han llevado a plantear la siguiente **hipótesis, desglosada en tres enunciaciones que se retroalimentan entre sí:**

H-A / Existe una escena en el ámbito de la mediación cultural vinculada a la producción artística contemporánea formulada desde una perspectiva crítica, transfeminista, queer y no excluyente documentada con casos concretos y literatura científica parcial.

H-B / El desarrollo del ámbito de la Arte+Educación y la mediación cultural y su incipiente profesionalización, hacen posible la formulación de nuevas metodologías experimentales que tengan un carácter flexible, adaptativo y no excluyente, basadas en lo lúdico, y que permiten la construcción de espacios seguros de aprendizaje y reflexión crítica para todxs.

H-C / El *Método Momo* es la conceptualización propia de un conjunto de dinámicas arte+educativas basadas en la experiencia directa, cuya estructura y sistema de escucha* activa fomenta la participación, la implicación y la reflexión general de lxs participantes y el cuestionamiento de conductas intolerantes y discriminatorias. Es extensible a otros contextos de aprendizaje y agentes arte+educadores.

Objetivos de la tesis

Para validar esta hipótesis hemos formulado los siguientes objetivos, incluyendo, al final de cada uno de ellos la correspondencia directa con cada una de las tres enunciaciones que la conforman:

O-1 / Localizar experiencias y fuentes bibliográficas específicas sobre el objeto de estudio o, en su ausencia, aquellas que permitan la construcción de un corpus teórico ⇒(H-A)

O-2 / Poner en contexto la información hallada en relación a la tradición de las pedagogías menos críticas, para la construcción de un marco teórico y contextual a partir del cual sea posible la formulación de nuevas metodologías experimentales críticas, transfeministas, queer y no excluyentes ⇒ (H-A)

O-3 / Contextualizar nuestra práctica arte+educativa en el marco de CulturaLAB y la Universidad Miguel Hernández de Elche en la que se ubica, atendiendo, sobre todo, a sus políticas de diversidad e igualdad. ⇒ (H-B)

O-4 / Conceptualizar, desarrollar, definir y argumentar el *Método Momo*, estableciendo los paralelismos correspondientes entre el libro que lo inspira y las diversas dinámicas llevadas a cabo en CulturaLAB UMH ⇒ (H-B)

O-5 / Seleccionar y analizar el material de investigación obtenido durante el trabajo de campo realizado (la práctica de los diversos proyectos arte+educativos llevados a cabo) para documentar las experiencias descritas y, en su caso, utilizarlos como ejemplo si procede ⇒ (H-C)

O-6 / Exponer y analizar los resultados más significativos de las experiencias de mediación cultural y Arte+Educación realizadas ⇒ (H-C)

O-7 / Analizar e interpretar los resultados, extrapolándolos a las conclusiones pertinentes, sobre la efectividad, limitaciones y potencialidad del *Método Momo* ⇒ (H-C)

Estructura de la tesis

Los anteriores objetivos guardan una relación directa con la estructura de la tesis. Ésta se compone de tres capítulos que atienden a las siguientes cuestiones y objetivos:

- en primer lugar (Capítulo 1), **de qué estamos hablando y por qué hablamos de ello** ⇒ (O-1, O-2)
- en segundo lugar (Capítulo 2), **qué hemos hecho, qué estamos haciendo y qué proponemos** ⇒ (O-3, O-4)
- en tercer lugar (Capítulo 3), **qué hemos conseguido y cómo lo hemos hecho** ⇒ (O-5, O-6)

Estos tres capítulos, culminan en las **conclusiones** de la tesis, en las que se valida la hipótesis a través de la consecución de los objetivos. En ellas valoramos las aportaciones y su potencial de aplicación (transferencia) así como posibles líneas de investigación abiertas a futuro. **Esto último**, pretende ser una pista de

despegue para futuras investigaciones y nuevas propuestas arte+educativas y de mediación cultural que nos permitan seguir avanzando en este campo ⇒ **(O-7)**

A continuación presentamos brevemente los contenidos de cada capítulo:

Capítulo 1.

En el primer capítulo se acotan los conceptos fundamentales para analizar y así entender a qué nos referimos por Educación Artística, Arte+Educación y/o mediación cultural. Sigue una estructura inductiva, que culmina con un análisis de los espacios expositivos universitarios, que es donde desarrollamos nuestra práctica y donde se circunscribe la tesis doctoral. Hemos atendido para ello a las aportaciones más significativas y recientes que algunxs autorxs de referencia realizan en torno al arte y la educación en el Estado español y cómo su intersección es capaz de desarrollar unas dinámicas que propicien el desarrollo de pensamiento crítico y autónomo. Analizamos también diversas prácticas en la antítesis de lo que entendemos por una Educación Artística no formal queer, comprometida y no excluyente para, de este modo, trazar un perfil aproximado de nuestro trabajo y los motivos que nos llevan a investigar y operar en esta línea de actuación. También, se reflexiona de manera crítica sobre los conceptos de tiempo y espacio dentro de las prácticas arte+educativas y cómo nos permiten habitar las salas de exposiciones, generando, como veremos en los casos prácticos, espacios seguros en los que expresarse y aprender pensando, experimentando, haciendo y compartiendo. Además, se hace especial hincapié, por mi formación en el ámbito de la comunicación, a la importancia de ésta y cómo tiene un papel fundamental en la visibilización (o no) de nuestro trabajo. Una visibilización que va unida al debate en torno a la profesionalización de este sector que, como veremos, ni siquiera tiene una denominación concreta.

Por último se analiza el papel de la Universidad Pública como espacio de mediación cultural y cómo ésta tiene la posibilidad y la responsabilidad de fomentar no sólo la cultura y el arte sino, precisamente, ese pensamiento crítico al que nos referíamos anteriormente, fomentando, a su vez, discursos no excluyentes que abracen, toquen y *escuchen** a todo tipo de personas pues es una institución al servicio de la sociedad.

Capítulo 2.

El segundo capítulo se divide en dos partes. La primera de ellas se centra en describir, analizar y exponer qué es CulturaLAB y cómo ha ido evolucionando a lo largo de los años, propiciando una forma de trabajar que ha dado lugar al *Método Momo* que desarrollamos en la segunda parte de este capítulo. Aquí hacemos especial hincapié en la ruptura del modelo de visita guiada hacia un modelo de mediación cultural situada y no excluyente.

La segunda parte de este capítulo, como ya hemos adelantado, se basa en conceptualizar, desarrollar, describir y argumentar en qué consiste el *Método Momo*. Para ello, mediante un ejercicio de literatura comparada con el libro homónimo de Michael Ende, desgranamos cada fase, cada detalle, cada decisión y cada proceder de esta metodología arte+educativa, estableciendo paralelismos con sus personajes e historias. **Con ello conceptualizaremos de una forma didáctica y transferible nuestra particular y experimental práctica arte+educativa.**

Capítulo 3.

Aquí recogemos 5 casos de estudio que ilustran de forma práctica lo expuesto en el capítulo anterior de manera cronológica. **El primero** que trataremos, no es un proyecto realizado en CulturaLAB, por lo que, momentáneamente, nos saldremos de los acotados límites de nuestra investigación, con la intención, por un lado, de señalar un ejemplo de aplicación del *Método Momo* en otro tipo de prácticas, observar sus resultados y exponer en el último capítulo nuestras conclusiones al respecto y, por otro lado, mostrar, desde una perspectiva situada, cómo otros proyectos y colaboraciones al margen de CulturaLAB enriquecen y expanden nuestra práctica, y experiencia, influyendo en nuestra praxis habitual.

Los otros cuatro casos se corresponden con experiencias de mediación cultural llevadas a cabo en el CulturaLAB UMH (en concreto desde 2017 a 2021). Esta selección se ha hecho atendiendo a criterios de actualidad y

diversidad principalmente. De hecho, el último caso de estudio, el de 2021, que trata sobre la importancia del contacto incluye, como adelantábamos anteriormente, un análisis sobre cómo la Covid-19 ha afectado a nuestra manera de entender la mediación cultural por impedirnos, entre otras cosas, que nos toquemos.

Plan de acción y metodología de trabajo

Aunque “oficialmente” esta tesis arranca con mi matrícula en el programa de Doctorado de Ciencias Sociales y Jurídicas de la UMH en el curso 2017-18, todo el trabajo que me ha servido para nutrir esta líneas lo venimos desarrollando y documentando desde 2015 en paralelo a mi actividad académica e investigadora de posgrado.

Esta primera documentación, se llevó a cabo, principalmente, a través de la toma de fotografías y vídeos durante las dinámicas (por parte de becarixs o por nosotrxs mismxs de forma puntual) y la recopilación de los reportajes que la oficina de comunicación de la UMH¹ ha hecho de cada proyecto de mediación cultural. A ello tenemos que sumar los cuadernos de campo en los que apuntábamos todo aquello que considerábamos relevante para la evaluación posterior de nuestros talleres. A partir del inicio de la tesis, el plan de acción, en cuanto a documentación de los talleres se refiere, se basó en optimizar los datos a recabar para que fueran pertinentes con el objeto de estudio de esta investigación: principalmente, **articular nuestra práctica como una metodología experimental propia y verificar si cumplía los objetivos marcados**. En este sentido, nuestra metodología principal de investigación no podía obviar nuestra estrategia y herramienta principal de trabajo: *escucha**. Por ello, recurrir a la investigación cualitativa, en concreto a la Investigación-Acción (Rodríguez et.al., 1999), ha sido fundamental para seguir, incluso, mientras investigamos desde dentro, creando vínculos y habitando el espacio. De este modo, los cuadernos de campo se nutrieron de apuntes que también

¹ El canal de YouTube de la UMH alberga gran cantidad de vídeos dedicados a CulturalLAB para su visionado (reportajes, entrevistas, tutoriales, etc.): <https://www.youtube.com/c/UmhEs/search?query=culturalab>

recogían conversaciones, entrevistas no estructuradas, impresiones, nuestras propias evaluaciones después de las actividades, etc.

La observación participante (Taylor y Bogdan, 1987), tan importante en nuestra forma de trabajar, se enriquecía con reflexiones posteriores y diversos puntos de vista ya que, aunque personalmente diseño las dinámicas de mediación cultural que llevamos a cabo en CulturaLAB, las ejecutamos dos personas, mi compañera Ilda Caeiro (técnico de cultura de la UMH con perfil de antropología y gestión cultural) y yo.

No menos importante fueron también los cuestionarios anónimos que repartíamos al inicio de la actividad y al final para comprobar los conocimientos previos en torno al campo de la mediación cultural, expectativas e impresiones antes y después de nuestras dinámicas. Esto, como veremos, nos permitió obtener datos tan interesantes como, por ejemplo, si volverían o no a participar en una propuesta de mediación cultural como la nuestra.

Mientras todo esto sucedía, formaba parte de los diversos cursos de formación y foros científicos que mi programa de doctorado me ofrecía. Un recurso formativo que me ayudó metodológicamente a la hora de plantear la siguiente fase de mi investigación: la búsqueda de fuentes bibliográficas y la elaboración de un corpus teórico que me permitiera indagar, analizar y profundizar en el tema de estudio, y que me posibilitara fundamentar el trabajo de campo y la propia cimentación científica de una metodología experimental de mediación cultural en un contexto universitario. A este respecto fueron claves los acervos bibliográficos de la Universidad Miguel Hernández, de la Universidad Complutense de Madrid (a través de mi estancia de investigación allí del 1 de marzo al 31 de mayo de 2019) y de mi lugar de trabajo, el Museo Reina Sofía de Madrid; así como las perspectivas críticas a través de los estudios culturales y visuales, en particular desde de los estudios feministas, queer/cuir, decoloniales, y las ópticas anticapacitistas o antirracistas, entre otras, además de las metodologías de los estudios comparados en la relectura crítica de *Momo* (Ende, 1984 y 2019).

Límites del estudio /Acotaciones

No es objeto de la presente tesis hacer un análisis del currículo de las enseñanzas artísticas formales o no formales ni de la evolución de los procesos de Arte+Educación y mediación cultural en centros de arte y museos, y es que, como ya hemos ido avanzado a lo largo de esta introducción, nuestro estudio se circunscribe a **la Educación Artística No Formal llevada a cabo en los espacios expositivos de la Universidad Pública Española, centrándonos en la parte práctica, principalmente, en la que realizamos en la Universidad Miguel Hernández de Elche desde 2015 a través de CulturaLAB**. No obstante, como no existe una literatura específica sobre un objeto de estudio tan concreto y su práctica dista mucho de ser algo común, hemos considerado, sobre todo en el primer capítulo, partir de un contexto más amplio para hacer un análisis basado en la interpretación de la literatura de referencia seleccionada que nos ha ayudado a construir un marco teórico que fundamente y permita reflexionar críticamente en torno a las prácticas que se enmarcan dentro de los límites de nuestro estudio. De este modo, hemos hecho referencia a la Educación Artística en las Aulas, a la relación Arte y Educación, a la Universidad como entidad comprometida con el arte y la cultura, a los Museos y espacios expositivos que desarrollan prácticas de mediación cultural, etc., con el fin de ir perfilando, de lo general a lo particular y de manera inductiva, el objeto de la tesis. Todo ello, enmarcado siempre en el Estado español y en un período temporal que, salvo casos puntuales que por su relevancia para la investigación se refieran a años precedentes, abarca desde el año 2009 hasta la actualidad, poniendo especial atención del 2015² en adelante. Como explicaremos detenidamente en el capítulo 1, **2009** en un año clave en las prácticas de mediación cultural de nuestro país por dos hitos muy significativos:

- ▶ La publicación de *documenta 12 – Education vol. 1* (Güleç et al., 2009) y vol.2 (Mörsch, 2009), una compilación de artículos escritos por educadoras,

² 2015 es el año en el que nace CulturaLAB UMH y empezamos a desarrollar nuestra práctica de mediación cultural en la Universidad Miguel Hernández de Elche.

artistas e investigadoras del programa educativo de la *documenta 12* de Kassel dirigido por Carmen Mörsch.

- ▶ La publicación del programa educativo del Centro de Arte 2 de Mayo (Ca2M, 2009)

En cuanto a **2015**, resulta especialmente significativo porque, por un lado, se amplían y traducen al español, bajo el título *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la documenta 12* (Cevallos y Macaroff, 2015), los artículos de 2009 de las educadoras participantes en la *documenta 12* y, por otro lado, porque es **el año en el que nace CulturaLAB UMH y empezamos a desarrollar nuestra práctica de mediación cultural en la Universidad Miguel Hernández de Elche.**

En lo que respecta especialmente al segundo capítulo, hemos decidido omitir la descripción de cada uno de los proyectos y dinámicas llevadas a cabo en CulturaLAB a lo largo de los años porque, precisamente, sobre ello realizamos una publicación previa a este respecto junto a mi directora de tesis. A esta publicación, que se puede consultar gratuitamente online, hacemos referencia en varias ocasiones, incluyendo su enlace de descarga³ para ampliar -en su caso- información sobre alguno de los talleres no recogidos en la tesis.

Al respecto, la decisión de elegir los proyectos de mediación analizados en el capítulo 3 responde a los ejes y objetivos del ***Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la UMH 2017-2020*** y, de manera significativa, del ***I Plan de Equidad, Diversidad e Inclusión de la UMH 2020-2024***. Por ese motivo, estos casos de estudio seleccionados presentan dinámicas no excluyentes, transfeministas y queer en consonancia a las políticas de atención a la igualdad en la diversidad que la Universidad Miguel Hernández de Elche ha impulsado de manera activa en los últimos años.

³ Se trata de "CulturaLAB. El departamento de Educación Artística y mediación cultural de la UMH" (2019) dirigido por Tatiana Sentamans y Alejandro Moltó. Se puede consultar online en el enlace: <https://cultura.umh.es/files/2019/11/libro-CulturaLAB-UMH.pdf>

Consideraciones sobre usos lingüísticos y terminológicos

Hemos considerado que era necesario indicar una serie de decisiones que hemos tomado a la hora de presentar y escribir esta tesis. Éstas forman parte de la perspectiva crítica del propio trabajo de investigación. Por ello:

- Emplearemos de forma general la primera persona del plural (plural de modestia) como símbolo del trabajo en equipo que tanto valoramos como muestra de agradecimiento a todas las personas que han colaborado de algún modo en la realización de caso prácticos expuestos como resultado de un trabajo de campo colaborativo.
- Hablaré en primera persona del singular cuando, por algún motivo, el significado de lo expuesto pueda resultar ambiguo. También lo haré cuando haga referencia a mi experiencia académica, profesional y personal y cómo éstas han influido en mi trabajo e investigación. Esto viene motivado porque, además de investigador, formo parte de los casos de estudio investigados como artífice y participante de los mismos.
- Utilizaremos un lenguaje inclusivo que intente no discriminar ni excluir a nadie. Por ello, cuando proceda, emplearemos la “x” para aunar géneros en una misma palabra o artículo. Por ejemplo: lxs participantes, lxs mediadorxs culturales.
- Para evitar confusiones, escribiremos Momo sin cursivas cuando nos refiramos al personaje, mientras que, cuando nos refiramos al libro de Michael Ende, titulado igual, lo haremos en cursivas (*Momo*).
- Con tal de preservar la privacidad y anonimato de las personas que participan en los diversos talleres (especialmente la de lxs menores de edad) se ha procedido a pixelar sus caras en todas las fotografías que se incluyen en la tesis. Excepcionalmente, mostraremos las caras sin pixelar de las personas que han tenido un papel significativo en las dinámicas (arte+educadorxs, responsables o colaboradorxs). En estos casos hemos contando con su autorización previa.

Por otro lado, como ya hemos adelantado, haremos referencia a una serie de términos clave que vamos a utilizar y que debidamente serán tratados en los siguientes capítulos: “Educación Artística”, “Arte+Educación” y “Mediación Cultural”. Éstos se refieren a una serie de prácticas educativas atravesadas por el arte y que son tres pilares clave de

nuestro trabajo. Como veremos, la relación entre el arte y la educación marcará nuestra forma de trabajar, investigar e, incluso, de vivir, entendiendo todo ello como una experiencia encarnada en la producción de nuevas epistemologías (Haraway, 1995).

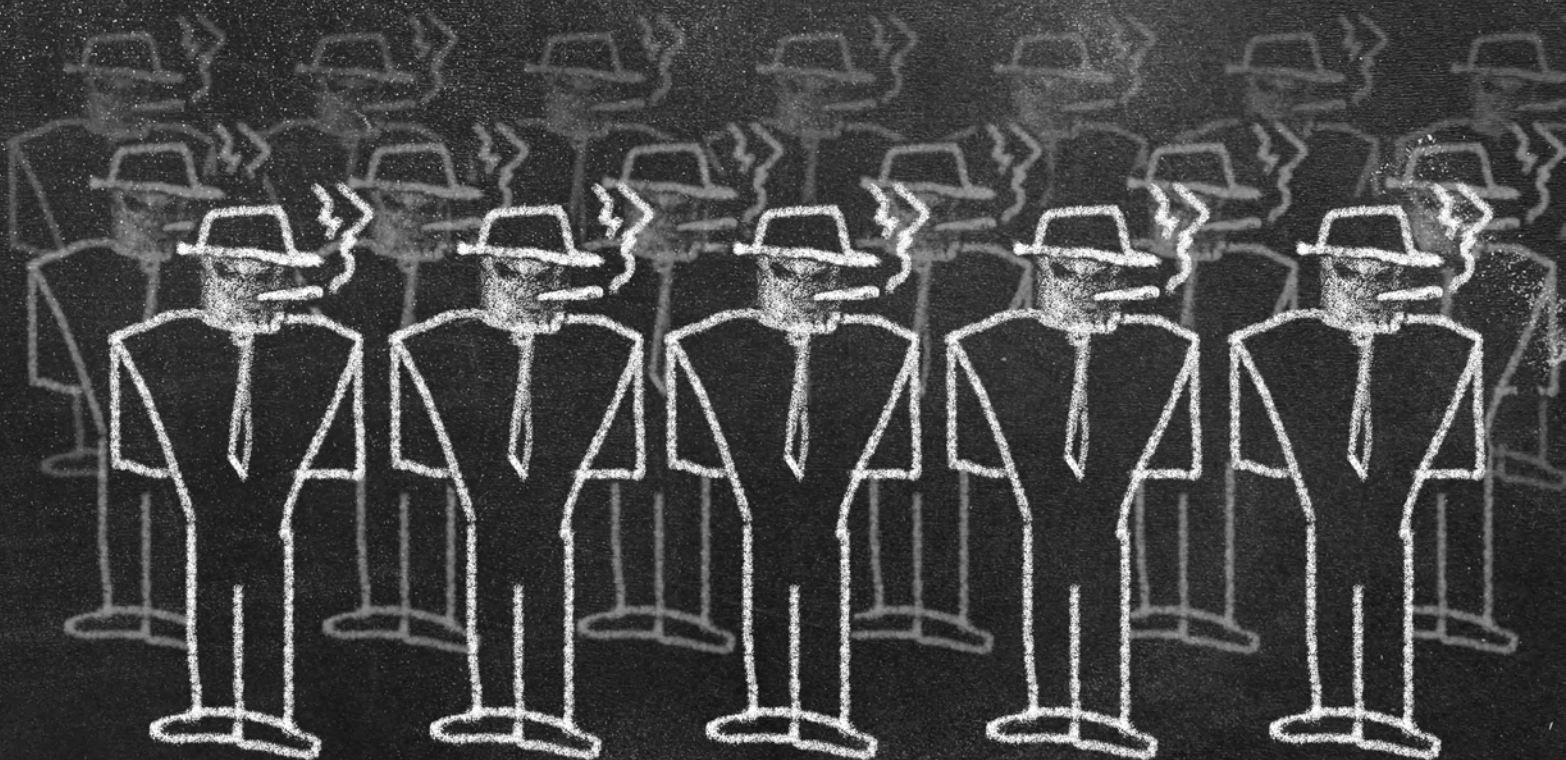
Igual de importante es nuestro compromiso por la diversidad y la no exclusión. Otro pilar fundamental en nuestra práctica académica, profesional e investigadora que nos “toca” personalmente. Por ello, haremos continua referencia a las políticas de diversidad y de no exclusión de la UMH y la importancia que las pedagogías queer y transfeministas tienen dentro de la Educación Artística No Formal que investigamos y practicamos.

Al hilo de esto último, y aunque lo recalcaremos en numerosas ocasiones, queremos aclarar que cuando hagamos alusión a la acción de “escuchar”, salvo que indiquemos lo contrario, entenderemos este acto desde una perspectiva más amplia que no se limita únicamente al sentido auditivo y por lo tanto desde una perspectiva no capacitista. Para escuchar, también tocaremos, miraremos, oleremos, etc. **Por ello, y porque la entenderemos en un sentido extendido, la escribiremos así: *escuchar****

Por último, queremos aclarar que cuando citemos el libro *Momo*, de Michael Ende, lo haremos atendiendo a criterios de fidelidad con el texto original de 1973 escrito en alemán. Por ello, en algunas ocasiones referenciaremos una edición de 1984 y en otras una edición de 2019, traducida por una persona distinta. De este modo, podremos atender a determinados matices que el autor incluyó, pero que, en función de una traducción u otra, se pierden o cambian.

Capítulo I

Contextos y prácticas en el ámbito del arte + educación



- Lo más importante era que nadie prestara atención a sus actividades. Se habían incrustado en la vida de la gran ciudad y de sus habitantes sin llamar la atención. Paso a paso, sin que nadie se diera cuenta, continuaban su invasión y tomaban posesión de los hombres -
(Ende, 1984, p. 59)

En este capítulo vamos a llevar a cabo un **recorrido por distintas prácticas y posicionamientos muy concretos dentro del amplio terreno de la Educación Artística**. Aunque nuestro campo de actuación es el de la **Educación Artística no formal en los espacios expositivos universitarios**, donde desarrollamos nuestra práctica e investigación de campo, hemos estimado necesario hacer un análisis más amplio para contextualizar e ir acotando posteriormente. Esto se debe, principalmente, a que como adelantábamos previamente, no existe una literatura tan específica sobre los espacios expositivos universitarios y las prácticas arte+educativas y/o de mediación cultural que se llevan a cabo en ellos. Por ello, vamos a tratar esta Educación Artística no formal desde perspectivas más generales para ir comparando, entrelazando y delimitando nuestra investigación. De este modo, en cada apartado abordaremos una parcela de este extenso campo para ir analizando y entendiendo nuestro objeto de estudio y conformando nuestro propio corpus teórico sobre el que basamos, como veremos en los siguientes capítulos, nuestro *Método Momo*. Para ello, atenderemos a diversas voces de referencia en el sector, exponiendo sus pensamientos y propuestas en torno a la práctica arte+educativa. Para acotar esta tarea, nos moveremos dentro de unos límites muy concretos de estudio como son los acontecidos en el territorio español a partir de 2009. Concretamente, nos referimos a las propuestas de Educación Artística, Mediación Cultural y Arte+Educación que han ido conformándose y definiéndose, como adelantábamos en la introducción de esta tesis, a partir de la publicación de las experiencias educativas de la *documenta 12 de Kassel*. Esta publicación, que se ampliaría y traduciría al español en 2015 (año en el que también nace CulturaLAB) bajo el título *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la documenta 12* (Cevallos y Macaroff, 2015), supone la visibilización de las prácticas educativas que se llevaron a cabo en la *documenta 12*⁴ que, entre otras cosas, situaba el trabajo de lxs educadorxs a un nivel investigador, crítico y autónomo equiparable al del resto de agentes implicados

⁴ Podemos encontrar más información sobre *documenta 12* en su web oficial: https://www.documenta.de/en/retrospective/documenta_12 y en el *site* de esta edición: <https://www.documenta12.de/>

en esta exposición de arte contemporáneo, una de las más importantes del mundo:

En esta medida resulta importante notar que las reflexiones de las educadoras de la *documenta 12*, que quedaron registradas en los artículos que reedita este libro, son el resultado de un hecho sin precedentes en las anteriores ediciones de la *documenta*: primeramente, las educadoras negociaron y obtuvieron las condiciones para conformar un equipo que sostuviera una investigación educativa durante aproximadamente un año previo a la inauguración de la exposición, buscando la pertinencia de ésta con el contexto local. En segundo lugar, consiguieron cierta autonomía respecto a los contenidos, las temáticas y las obras de arte para desplegar una serie de acciones educativas críticas entorno a las relaciones, los diálogos y las situaciones que la exposición provocaba en grupos específicos de visitantes, acciones que se desarrollaban, sistematizaban y discutían entre las educadoras durante los cien días que permaneció abierta la exposición.

Unas condiciones favorables para que las educadoras conceptualicen, investiguen y desarrollen prácticas educativas críticas, además, publiquen sobre ellas, dentro del circuito de museos y exposiciones de arte contemporáneo resulta excepcional a pesar del renovado interés que declaran tener por este tipo de prácticas las instituciones culturales y las últimas tendencias curatoriales. (Cevallos y Macaroff, 2015)

Lo que se consiguió con este programa educativo, dirigido por Carmen Mörsch, en la *documenta 12* y, sobre todo, con la publicación que compilaba, difundía y visibilizaba sus resultados en 2009, supone un punto de inflexión en las prácticas arte+educativas porque las entiende como proyectos de investigación y prácticas críticas y autónomas. Lo mismo ocurre con lxs educadorxs, que pasan a reconocerse como investigadorxs y agentes generadores de conocimiento crítico y autónomo. Este posicionamiento se verá reflejado en la manera de entender la Educación Artística no formal en nuestro país por parte de muchxs de las voces que exponemos a lo largo de esta tesis y, sobre todo, en este primer capítulo. También, como veremos en los siguientes capítulos, será una gran influencia en nuestra propia práctica y metodología arte+educativa.

Por otro lado, el año 2009 es testigo de otro hito en el campo de la educación en los museos españoles con la publicación del *Programa educativo del Centro de Arte 2 de Mayo* (Ca2M, 2019). En él se establece una política arte+educativa

que da protagonismo a cada individuo, enfatizando sus posibilidades como sujeto activo, pensante y crítico en contraposición a la postura tradicional que lo reduce a un número que sólo sirve para engrosar las estadísticas de visitantes:

Nuestras líneas de trabajo se alejan de las tradicionalmente encomendadas a la educación en museos -más próximas a un uso instrumental encaminado al aumento de visitantes y a la difusión de las colecciones-, y se dirigen al desarrollo de una investigación educativa que toma la experiencia estética como punto de partida y entiende a cada individuo como un agente capaz de construir sentido. Un proyecto emancipador que, lejos de adoctrinar, busca que los sujetos no se sientan objetos de la educación, sino individuos activos con capacidad igual a sus semejantes y voluntad de participar en la construcción de sentido. (Martínez, 2009, p. 6)

Estos dos hechos marcan un punto de inflexión en la forma de entender la mediación cultural y sientan las bases de los principios de la metodología arte+educativa que, desde 2015, llevamos a cabo en CulturaLAB conceptualizada en el *Método Momo*. Por ello, aunque podamos hacer referencia a investigaciones, proyectos desarrollados en esta tesis o citas de años anteriores, nuestra investigación parte y se enfoca principalmente a partir de 2009.

/Estructura del capítulo/

En cuanto a la distribución de los contenidos de este capítulo, comenzaremos, en primer lugar (Pto. 1), **indagando sobre los aspectos más característicos que, según estas voces, definen una Educación Artística contemporánea**, crítica, transfeminista, queer y no excluyente. Para ello, también incidiremos en las prácticas que, supuestamente, propician todo lo contrario: un mundo normativo, no inclusivo y que no representa a todxs aquellas personas que no encajamos al tener que identificarnos con una “normalidad” que no se corresponde con nuestra realidad.

El segundo punto de este capítulo (Pto. 2) está dedicado a un concepto más amplio, pero a la vez más concreto que el de la Educación Artística: el Arte+Educación. Decimos que es más amplio

porque se desprende de las limitaciones del marco de actuación de la Educación Artística y expande su cometido no sólo al campo de la educación formal, no formal o informal, sino a contextos diversos como el educativo (sea del tipo que sea), cultural y social⁵. En cuanto al nivel de concreción, veremos que es un término que resuelve algunas dudas generadas por la propia definición de Educación Artística, equiparando arte y educación en igualdad de condiciones ya que trabaja en la intersección⁶ de ambos puntos.

En este apartado, matizaremos algunos conceptos vistos anteriormente y añadiremos otros más oportunos para denominar las prácticas arte+educativas que se están llevando a cabo y a lxs profesionales y públicos que las practican.

En el tercer apartado de este capítulo (Pto. 3), dedicado a la mediación cultural, profundizaremos todavía más al centrarnos específicamente en la práctica y lxs profesionales que llevan a cabo la elaboración de los programas o proyectos de Arte+Educación más destacados. Haremos un análisis de qué entendemos por mediación cultural y de cuál sería el término más adecuado, si lo hay, para dirigirnos a lxs profesionales que se dedican a ello: educadorxs, mediadorxs, arteeducadorxs, arte+educadorxs... Este apartado lo **concluiremos dirigiendo nuestra investigación a un único espacio de actuación: la universidad**. En concreto, los espacios expositivos universitarios. Un contexto en el que se empieza a dar la mediación cultural con prácticas de Arte+Educación inspiradas por los principios de una Educación Artística contemporánea y crítica. Incidiremos en por qué estas prácticas deben tener cabida en la Universidad y cómo ésta es un espacio de aprendizaje que, por definición, tendría que fomentar una de las premisas fundamentales de la Educación Artística: aprendizaje crítico, autónomo y comprometido.

⁵ Esta clasificación será vista con detenimiento en el apartado dedicado al Arte+Educación para entender diferencias y similitudes con la Educación Artística.

⁶ El concepto de intersección será fundamental para entender desde dónde parte y actúa el Arte+Educación.

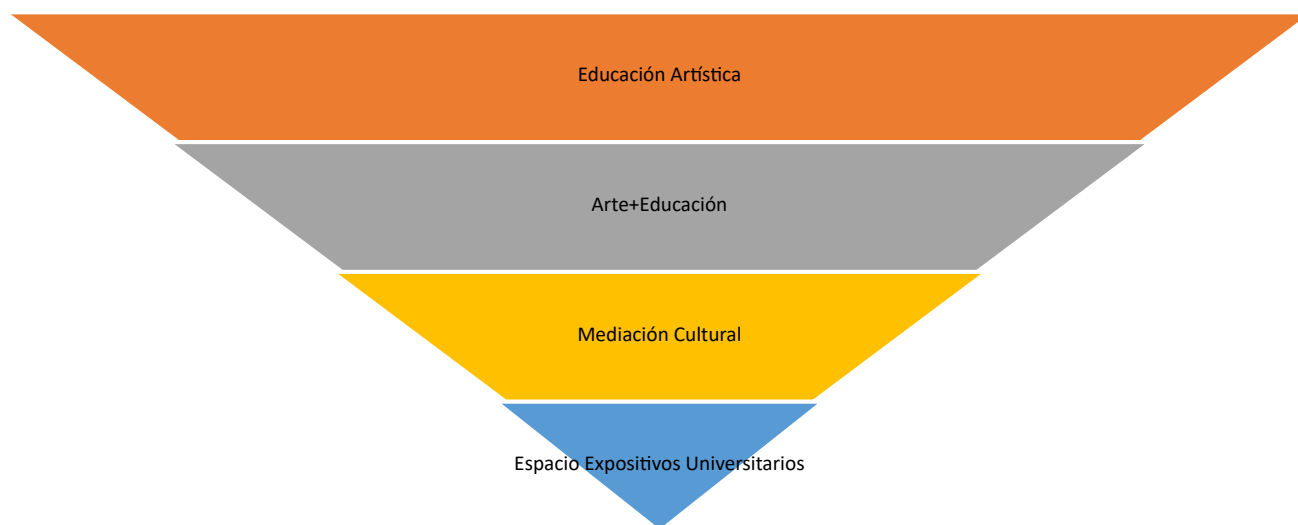


Fig.1 / Diagrama visual de secuenciación inductiva de contenidos del capítulo 1. Elaboración propia.

1. Análisis, contextualización y posicionamientos sobre la práctica y el concepto de la Educación Artística.

Como hemos avanzado anteriormente, en este apartado haremos una contextualización de la Educación Artística tal como la entendemos y que define nuestra práctica y metodología. La estructura de este apartado consiste en recorrer, dentro de los límites de investigación establecidos, diversos contextos en los que se da la Educación Artística, destacando diferentes puntos de vista y maneras de entenderla.

Comenzaremos contextualizando dónde se ha dado tradicionalmente y cómo. Posteriormente, tras analizar algunas propuestas que entienden que la Educación Artística ha de traspasar el encorsetamiento del aula y salir de ella, incidiremos en cómo éstas mismas perspectivas plantean la necesidad del arte como herramienta para el aprendizaje en un mundo saturado de información y en el que saber analizar las imágenes que nos rodean se torna fundamental. Un ejercicio crítico por parte de lxs docentes y también del estudiantado cuyo objetivo es detectar lo que Acaso (2009) define como pedagogías tóxicas⁷.

De esta manera, finalizaremos entendiendo qué es y qué no es la Educación Artística desde la perspectiva crítica e inclusiva planteada en la hipótesis y por lo tanto desde la perspectiva de lxs autorxs seleccionados.

⁷ Sobre las “pedagogías tóxicas” volveremos a referirnos más adelante (Pto. 1.2).

1.1. La Educación Artística dentro de una escuela encerrada en sí misma.

Cuando visito algunas escuelas, museos o universidades, me sigo encontrando con la flauta dulce en la mochila de estudiantes suscritos a Spotify, clases de óleo para adolescentes que suben cientos de fotos a su cuenta de Instagram y profesores que obligan a sus alumnos a tomar apuntes (Acaso y Megías, 2017)

Posiblemente muchxs de lxs lectorxs puedan sentirse indentificadxs con las palabras de Acaso y Megías (2017) relatando sus experiencias cuando visitan colegios en la actualidad. Los dispositivos móviles y redes sociales forman parte de nuestro día a día, pero, sin embargo, todavía están **vetados en las aulas porque suponen una conexión con el mundo exterior** y, por tanto, pueden distraer de lo que ocurre dentro como si lo que pasara tras las paredes no fuera importante. De esta manera, seguimos replicando pautas que nos hacen perder la ocasión de explorar otros “modelos específicos de apertura al mundo y a los otros” (Martínez, 2017, p. 37). No obstante, este punto de vista, **cuestionable por la distracción que el uso de dispositivos móviles pudiera ocasionar en el estudiantado**, no pretende ser un alegato para el uso de los móviles porque sí en clase, sino un ejemplo de cómo todavía, por no abrazar otras posibilidades, **no hemos sido capaces de actualizarnos para entender el mundo que nos rodea y aprender así de forma expandida:**

[...] necesitamos entender el mundo para poder desarrollar nuestras vidas en él. Y aprendemos de forma expandida. Pero muchas veces nos educamos de forma implosiva, si entendemos como educación lo que sucede en la academia, dentro de los muros de nuestras instituciones educativas. (Díaz, 2012, p. 70)

En el campo de la Educación Artística podríamos afirmar que ocurre lo mismo si nos basamos en lo que De Pascual y Lanau (2018) sentencian: "pertenecemos a una generación en la que la Educación Artística estaba basada en el estudio de una tediosa historia del arte y en el ejercicio de manualidades" (De Pascual y Lanau, 2018). Una controvertida afirmación que Camnitzer (2014) comparte, aplicándola, también, al modelo educativo actual:

El modelo educativo continúa basándose en los procedimientos fundamentalmente mecanicista del siglo XIX. En consecuencia, el alumno es un recipiente que se va llenando, desde la convicción de que mayor información significa mayor conocimiento; y la educación se basa en la premisa de que cualquier empleo durará toda la vida. (p. 120)

Estas palabras nos permiten retomar la cita de Acaso y Megías (2017) con la que abríamos este apartado y que ejemplifica las palabras de Camnitzer (2014) y de De Pascual y Lanau (2018) sobre **una realidad que se da en las aulas que nada tiene que ver con la del exterior** y que refleja que, efectivamente, se siguen repitiendo ciertas pautas o formas de entender la educación a lo largo de los años. Ante esto, lo que resulta más llamativo es que nadie se lo cuestione, tal como plantea Miralles (2015) quien, desde su posición como profesor universitario, se pregunta qué hace que el estudiantado acepte de forma tan natural “las múltiples relaciones de poder y dominio representadas en la historia del arte y cuál es la razón por la que no son cuestionadas mayoritariamente” (p.160). Esta misma cuestión podría ser aplicable a cualquier asignatura o etapa de educación formal por la que hayamos pasado. Miralles (2015) ejemplifica este comportamiento haciendo referencia a las clases de dibujo anatómico de Bellas Artes en las que, normalmente, “un modelo (cishombre o cismujer) se desnuda en medio del aula y es visto, analizado y diseccionado por el estudiantado para entender que la figura del natural que están dibujando es un referente” (p. 158).

Quienes hemos estudiado Bellas Artes y asistido a este tipo de asignaturas hemos interiorizado y normalizado estas figuras como referentes masculino y femenino sin ningún tipo de cuestionamiento. Figuras, además, que suelen tener unas condiciones físicas canónicas que faciliten el dibujo anatómico desde la perspectiva clásica ya que no se nos enseña “a apreciar la diversidad de cuerpos, de formas, tantas maneras de ser y mirar el mundo” (Cruz, 2016, párr. 30) y como denuncia Sánchez (2019) “no hay modo de imaginar otra educación

si no podemos imaginarnos otro cuerpo” (p. 13) y, si no hay cuerpos diversos, eso no es Educación Artística⁸ (Acaso, 2014).

El problema de este tipo de cuestiones tan interiorizadas es que la escuela es un “lugar donde se acatan todos esos mandatos, como espacio de socialización e interiorización de normas donde estamos ocho horas al día hasta los dieciséis años (como poco)” (Sánchez, 2019, p.37). Esto, que también podría ser aplicable a la Universidad⁹, viene a recordarnos que uno de los lugares en el que más tiempo pasamos a lo largo de nuestra vida, es un espacio que reproduce, y nos hace reproducir, determinados aprendizajes basados en unas normas que perpetúan “la autoridad del que manda: el hombre blanco heterosexual, pero también el sometimiento del sistema de autoridad (heterocentrismo) y subordinación (otredades) como camino que se enseña para organizar las relaciones sociales, laborales y afectivas” (Miralles, 2015, p. 163). Al respecto, Huerta (2015) defiende que:

[...] es indispensable acercar la educación en artes a las problemáticas sociales, a la realidad de nuestro entorno, algo que resulta sumamente positivo ya que permite exponer abiertamente aspectos que hasta hace poco resultaban cuestiones casi prohibidas tanto en la calle como en las aulas. (p.25)

Sobre la necesidad de abrir la puerta y salir de clase podemos extraer dos ideas fundamentales. La primera, como ya hemos adelantado previamente, que **la Educación Artística acerca la realidad de nuestro entorno a las aulas**. Una realidad que entendemos como lo que ocurre fuera de la clase y que reivindica su espacio dentro de lo que, tradicionalmente, ocurre en los espacios educativos formales. Una realidad que como señala Huerta (2015) ha estado casi prohibida en la educación por lo que, como segunda conclusión, entendemos que **existía una desconexión, intencionada o no, con las**

⁸ Como veremos a lo largo de este capítulo, Acaso (2014) defiende que la Educación Artística trasciende lo que es una asignatura para enseñar (o aprender) cómo hacer y la considera un modelo crítico de experimentación, creatividad y pensamiento autónomo cuya metodología puede ser aplicada a cualquier contexto de aprendizaje, no sólo el formal-académico.

⁹ Como veremos detenidamente al analizar el compromiso de la Universidad con la cultura, la educación y la sociedad (Pto.3.3).

inquietudes, miedos¹⁰ y día a día de lxs personas. En este sentido, Miralles (2015), en un acto de reivindicación de su propia subjetividad y, a su vez, de visibilización, se posiciona en el aula desde su homosexualidad de forma intencionada activando, de esta forma, las subjetividades de sus estudiantes. Un ejercicio que propicia la conexión con el exterior en ese espacio y tiempo.

En las clases que imparto, mis comentarios aportaciones y análisis están contaminados por mi preferencia sexual. Ser marica es una forma concreta de afrontar la existencia, consecuencia de años de experiencias generalmente relacionadas con la injuria. Ser marica conlleva formas de relacionarse distintas, de percibir y ser percibido. Pero también implica, al menos en mi caso, habitar un espacio fuera de la norma. (Miralles, 2015, p. 155)

El hacer partícipe a sus estudiantes de su propia cotidianeidad, de su preferencia sexual en este caso, logra que se trascienda de lo que se espera de él como profesor y se genere “un espacio dialógico de producción conjunta [...] para conformar lo que se podría denominar la clase "orgía", en la que todos y todas tendremos ocasión de satisfacer nuestros apetitos y pasiones (Miralles, 2015, p. 156) en cuanto a cuestión de aprendizaje se refiere y es que, como indica Foucault (2015) “la circunstancia de que un profesor sea homosexual solo puede resultar traumática o lesiva para los alumnos hasta tanto el resto de la sociedad se siga resistiendo a admitir la existencia de la homosexualidad” (p. 60) por lo que, este ejercicio de posicionamiento se convierte en un ejemplo de pedagogía crítica queer en línea de lo que Acaso y Megías (2017) defienden que ha de ser una verdadera Educación Artística.

Esta activación, además, encaja en lo que Ángulo (2017) entiende por “deconstruir y reconstruir”, es decir, “deshacer analíticamente los elementos que constituyen una estructura conceptual y rehacer con ellos otro sistema” (p.85) cuyo objetivo final es conseguir que lo trastoquemos todo para que, como indica Olivé (2020), lxs alumnxs del siglo XXI reciban una educación del siglo

¹⁰ La intersección Miedo-Valentía es fundamental para entender el concepto de Educación Artística que estamos analizando. En este apartado abordaremos que significa “atreverse a” en un momento en el que ni siquiera tocar está permitido a causa de la pandemia global del COVID-19 que nos azota.

XXI en un entorno escolar y familiar del siglo XXI ya que “la escuela de hoy tiene que romper con la escuela del pasado” (Olivé, 2020, p. 27).

No obstante, si estas prácticas se dan, ¿Por qué no lo hacen de forma generalizada? ¿Por qué no ocurre en la mayoría de las escuelas?

Según Bosch (2003) es porque “hemos ido transformándonos en seres cobardes y preferimos que otros hablen y decidan por nosotros” (p. 31). A lo que se suma, por un lado, que “nos gusta vestirnos con el conocimiento, pero estamos muy poco dispuestos a dejarnos tocar por la verdadera comprensión de la vida y de sus verdades” (Garcés, 2016, p. 182). Y, por otro lado:

Quando el saber universal se contraponen linealmente a la diversidad sexual, étnica, cultural, económica, se validan sin más las divisiones que aseguran la dominación para aquellas figuras de autoridad que se adjudican a sí mismas la posesión de un conocimiento trascendente, elevado por encima de las posiciones particulares. (Martínez, 2017, p. 38)

Es decir, que la **cobardía** (Bosch, 2003) y el **miedo a las heridas**¹¹ **que produce el cuestionar y ver la realidad desde otros ojos** (Garcés, 2016) **provocan que las figuras de poder**, que se aprovechan de esta falta crítica, **sigan reforzándose**, contraponiéndose a todo lo “distinto” (Sánchez, 2019) por lo que, al final, se siguen reproduciendo todos aquellos discursos de odio y de discriminación racistas, heteropatriarcales y lgtbiq+fóbicos, entre otros (Sánchez, 2019, p.32).

Y esto, tampoco es propio de la Educación Artística porque “El arte sin vocación transformadora hace tiempo que no es arte para muchos, y toda educación que no se plantee a sí misma como una educación contra la barbarie hace también mucho que debería recibir otro nombre” (de Gonzalo y Pérez, 2017, p. 94).

Y esto es algo que sólo se puede conseguir desde el desarrollo de pedagogías críticas y, también, entendiendo la necesidad de abrir las puertas de la escuela y

¹¹ Volveremos más adelante al concepto de herida cuando hablemos sobre los efectos del COVID-19 en la idea de Educación Artística.

entender que “las paredes de las aulas, los pasillos de las escuelas, los patios y los comedores son espacios privilegiados de educación” (Bosch, 2003, p. 26). Espacios que permiten observar comportamientos, estudiarlos y cuestionarlos y pensar todo lo que aún no se ha pensado dentro por tener las puertas cerradas:

Fuera de clase parece que sólo haya espacio para el castigo o la huida, los pasillos silenciosos y oscuros en los que pasan el rato los castigados, o el sol y las aventuras con las que sueñan quienes pasan el día encerrados en las aulas. Pero fuera de clase también está todo lo que se ha quedado por pensar. (Garcés, 2016, p. 15)

Salir de clase significa, por tanto, no tener miedo y superar el confinamiento físico y mental de esa educación desfasada (Acaso, 2014; Camnitzer, 2014; Olivé, 2020) que aún se imparte y que se queda obsoleta a la hora de dar respuesta ante las problemáticas e inquietudes de quienes pasan tanto tiempo entre sus paredes formándose para algo que está desconectado de su realidad social, cultural y humana. Bosch (2003) dice que “sólo hay que asegurar que las puertas de la escuela puedan abrirse hacia fuera y hacia dentro en función de los problemas que se consideren. Tal vez así se podrán, incluso, evitar algunas catástrofes” (p. 170) en clara alusión a los “nuevos” problemas de la sociedad contemporánea (nuevas definiciones del concepto familia, machismos, delitos de odio, todo tipo de exclusiones sociales, etc.) con los que vivimos y, en muchos casos, sufrimos (delitos de odio, homofobia, abusos sexuales, violencias machistas, etc.). Y es que, como bien explica Garcés, (2018) “Fuera de clase, por tanto, están los anhelos y los compromisos de los saberes que no pueden ser capturados ni por la academia ni por ninguna otra forma de monopolizar el pensamiento” (Garcés, 2016, p. 15).

Y salir de clase, significa entender que el aula no es el único espacio educativo, ya que cualquier espacio es susceptible de ser un espacio de aprendizaje: el aula, la casa, el autobús que cogemos diariamente o, hasta la cocina de nuestra casa:

En la cocina pocas veces se declaran lecciones magistrales, pero con frecuencia afloran grandes dudas y se dicen grandes verdades. Entre el agua y el fuego, el pensamiento

avanza, retrocede y rectifica su curso con la precisión propia de los movimientos culinarios. (Bosch, 2003, p. 91)

Y lo más importante, “La educación artística no sólo ha de identificarse con la educación formal, con ser profesor en colegios, instituto o en la universidad” (Acaso, 2014, p. 15) ya que, además de poder dar clase en cualquier lugar, también se la podemos dar a cualquier persona: amigos, padres, vecinos... en cualquier momento (Acaso, 2014) en lo que también coincide Bosch (2003) al afirmar que “las personas que nos rodean son nuestros maestros, lo sepan o no” (p. 59) y, además, no sólo lo son durante una etapa determinada de nuestras vidas, sino durante toda la vida: “La educación se termina sólo cuando termina el ser” (Eisner, 2009, p. 18).

1.2. El Arte como herramienta de aprendizaje

/Del objeto al concepto y del concepto al objeto conceptualizado/

Según lo visto en las líneas anteriores, si el aprendizaje se da continuamente a lo largo de nuestra vida y puede ocurrir entre fogones y no sólo gracias a lxs profesorxs, **¿cómo no se va a dar el aprendizaje entre obras de arte, durante una exposición, en un museo o en una sala de exposiciones?** Y es que, el arte, según palabras de Luis Camnitzer es “una forma de aprendizaje autónomo que nos lleva a lugares del conocimiento que antes no habíamos explorado que quizás nadie haya explorado antes” (De Pascual y Lanau, 2018, p. 29). Por tanto, se abren nuevas posibilidades al entender no sólo que el arte tiene esas propiedades educativas, sino que, los espacios en los que se da por definición, también pueden ser aulas de conocimiento. La exposición y el espacio expositivo como **experiencia y tiempo**¹² (Manen, 2012), son agentes cada vez más imprescindibles en el campo de la Educación Artística no formal para evitar y transformar las prácticas "dinosaurias" que todavía hoy se siguen dando en los contextos en los que la Educación Artística sigue existiendo (Acaso

¹² El concepto “tiempo” se volverá fundamental en las prácticas y metodología que desarrollaremos a lo largo de esta investigación.

y Megías, 2017) y que deriva en que "Las manualidades siguen constituyendo el centro de las prácticas artísticas en cualquier contexto educativo, unas manualidades ancladas en la figura del genio, la producción objetual y la belleza formal en un mundo de amateurs"(p. 28). Desde el punto de vista de Acaso y Megías (2017) hubo un momento clave en la historia del arte con el famoso urinario de Duchamp en el que las competencias técnicas quedaron en un segundo lugar por detrás de las competencias intelectuales. No obstante, en lugar de avanzar por estos derroteros, retrocedimos y, desde hace tiempo, "la destreza técnica constituye el centro de esa educación artística que ya no nos pertenece" (p.69).

De hecho, es interesante la visión que Camnitzer (2014) tiene al respecto del uso de objetos en el arte y la educación, y cómo esta materialización del conocimiento forma parte de nuestra forma de entenderlo¹³:

El conocimiento se trata como una colección de objetos y, en las sociedades que creen en la propiedad privada, se habla consecuentemente de "propiedad intelectual" y no de "propiedad de la capacidad intelectual". Esto último sería mucha más interesante porque al menos se reconocería que el conocimiento es un proceso continuo que incluye creación y cambio. (p. 115)

Un punto de vista que incide en la necesidad de **dar más importancia a lo conceptual que a lo meramente objetual**. Por tanto, según estxs autorxs, sería necesario volver a enfocar la Educación Artística y entender que no es sólo para adquirir destreza manual o saber técnicas de arte sino que una herramienta "capaz de promover el cambio social, teniendo en cuenta que las geografías del arte, cada vez más porosas y participativas, resultan tremendamente adecuadas para reflexionar y actuar sobre la realidad en que vivimos" (Huerta, 2015, p. 26).

No obstante, existen otras posturas que replantean el uso del objeto y de las capacidades psicomotrices que se pueden adquirir a través de ellos. Garcés

¹³ Una idea que va ligada, a su vez, al creciente "capitalismo cognitivo" de las sociedades occidentales. Este tema lo abordamos en el siguiente subapartado, que hemos titulado "Cuando el problema no es el acceso a la información sino lo que hacemos con ella".

(2016) al hablar de la relación persona-objeto concluye que “si nos da rabia sentirnos tratados como cosas es porque a las cosas las hemos tratado muy mal” (p. 141). Esta afirmación, frente al resto de posturas en las líneas anteriores se pone del lado del objeto y no lo culpa a él, sino a nosotrxs por el trato que le hemos dado. Es decir, las enseñanzas técnico-artísticas y, en especial, las manualidades tan cuestionadas por Acaso (2014) no son en sí mismas el problema, sino el que no se hayan sabido utilizar ya que el objetivo es que “en lugar de buscar que las clases, talleres u otros formatos de aprendizaje creen un "producto terminado, cerrado y redondo, devengan en una experiencia indeterminada, abierta y amorfa que se deshace y se recompone, que se muere y resucita” (Acaso y Megías, 2017, p. 75). En este sentido, Garcés (2013) coincide y añade:

Es necesario ir más allá del dictado de la actividad, hacia un concepto más amplio de acción que incluya la inactividad, los tiempos muertos, los impasses, los desvíos, los errores, el cansancio, la desorientación, la necesidad de volver a pensarlo todo. No sólo para evitar el rápido agotamiento al que es sometida hoy cualquier propuesta cultural, creativa o académica, sino sobre todo porque en la trampa de la actividad lo que es sacrificado es el tiempo y el espacio imprescindibles para poder hacernos la pregunta por el sentido. ¿Por qué hacer algo? ¿Para quién? ¿Con qué idea? (p. 84)

Por lo que podemos entender que **la experiencia de aprendizaje ha de ir más allá de la actividad en sí misma**, entiéndase por ello manualidad o, salvando las distancias, aprendizaje de alguna técnica (dibujar, pintar, etc.), y darle valor no sólo a su fin, al objeto obtenido, sino a lo que ocurre en torno¹⁴ a ello, al proceso. Un proceso crítico (Sánchez, 2019) que va a tener que ver con el referente, el tema, la propia disciplina, materiales empleados, etc..., y, como ya habíamos visto anteriormente al “para qué” (Acaso, 2020). De esta forma, el objeto se pone en valor, se le “trata bien”, y la experiencia atiende, incluso a los vacíos, es decir, a la no “propiedad” material de conocimiento (Camnitzer, 2014)

¹⁴ Como veremos con más detenimientos en las siguientes líneas, Camnitzer (2014) diferencia entre aprender “a través de las obras” y “en torno a las obras” por lo que su uso en este contexto no es arbitrario.

sino a la experiencia en sí misma y al placer (Acaso, 2014), que son imprescindibles para un aprendizaje de éxito¹⁵.

Bosch (2013), por su parte, insiste en la necesidad de “Lecciones de silencio”, trabajar desde espacios vacíos de autoridad que permitan, desde esa nada, que la “potencia que cada niño y cada niña representan pueda aflorar y entrar en juego” (Bosch, 2003, p. 105) porque, realmente, nadie parte de cero, ni si quiera lxs más pequeñxs:

En la vida nadie empieza de cero. Ni tan sólo los recién nacidos que acaban de llegar al mundo como extranjeros radicales, suponen una hoja de papel en blanco. Todo está por escribir pero el papel y la tinta están listos. (Bosch, 2013, p. 45)

Esta postura, además, presupone la capacidad creadora de lxs asistentes a cualquier espacio de aprendizaje, entendiendo así, como veremos más adelante, que en este proceso todxs lxs agentes que intervienen, sean educadorxs o participantes, son verdaderos productores culturales (Angulo, 2017; De Pascual y Lanau, 2018) y no sujetos pasivos que únicamente se limitan a absorber y acumular información sin ningún tipo de resultado transformador.

/Cuando el problema no es el acceso a la información sino lo que hacemos con ella/

La idea de acumular información tiene, además, un componente capitalista, lo que muchxs autorxs vienen denominando en el siglo XXI como “capitalismo cognitivo”, que, independientemente a la posibilidad de acceder a todos los datos con mayor o menor facilidad para unas u otras personas, fomenta la cantidad por encima de la calidad. Mientras que **en la antigüedad griega y en otras formas de sabiduría no occidentales el problema en torno al conocimiento era la comprensión de la verdad, en nuestro tiempo lo que nos importa es el acceso universal a él** (Garcés, 2014). Pero esto, que

¹⁵ Como veremos en el capítulo 2, volveremos al concepto de objeto como una parte esencial de nuestra práctica arte+educativa. Bajo la denominación de *Cuerpo detonante*, el objeto se convierte en una huella sobre la que se transferimos la experiencia, transformándolo en un refuerzo del aprendizaje.

a priori no tendría por qué suponer un problema lleva implícito que el no poseer las herramientas necesarias para entender, filtrar y procesar esta cantidad de inputs que recibimos, al final, conlleva la asimilación sin cuestionamiento del mensaje que el emisor nos traslada. En este sentido, Borja-Villel (2014) plantea que esa acumulación, además, acaba teniendo consecuencias negativas, derivadas de ese planteamiento capitalista, para lo social y público: “La generación de conocimiento en nuestros días con frecuencia toma la forma de un inerte almacenamiento masivo de datos de uso individual que atestiguan silencioso la progresiva desaparición de la esfera pública (p. 7).

En 2014, El Museo Reina Sofía llevó a cabo una exposición denominada “Un saber realmente útil”¹⁶. Su título, hace referencia a una denominación que surge a principios del siglo XIX en Reino Unido como reacción de las organizaciones obreras a la diferenciación de las disciplinas “poco prácticas” como la política, economía y filosofía, de las que eran, proclamadas por los empresarios, “saberes útiles” como las ingenierías, la física, la química o las matemáticas (What, How & Whom, 2014).

Detenernos aquí resulta interesante por dos motivos. El primero, por el concepto que plantea “Un saber realmente útil” y cómo éste tiene que ver, precisamente, con la necesidad de establecer un criterio social, humano y crítico más allá de lo meramente productivo, tangible y material por lo que apuesta una esfera privada capitalista, normativa y dominante que, a través de estos mecanismos de control saturación y exceso comunicativo pretende perpetuar su sistema de poder, su legado¹⁷. De hecho, las mecánicas del capitalismo cognitivo han avivado ese tipo de “saber realmente útil” frente otros aprovechándose del “aparente acceso a universal y gratuito al conocimiento”¹⁸ (Borja-Villel, 2014, p. 7).

¹⁶ Más información en <https://www.museoreinasofia.es/exposiciones/saber-realmente-util> y https://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/dossier_de_prensa_un_saber_realmente_util.pdf

¹⁷ En el tercer apartado de este capítulo trataremos el concepto de Universidad-Empresa que refleja perfectamente este debate en el sistema educativo actual.

¹⁸ Esto ocurre continuamente, por ejemplo en los continuos cambios de criterio en torno a la obligatoriedad o no de asignaturas como la filosofía y las artes en las escuelas. Recientemente, este debate se ha magnificado al sopesar la posibilidad de que asignaturas “importantes” como las matemáticas también fueran opcionales (Redacción, 2020).

El segundo de los motivos para pensar esta muestra que ocurre en un espacio expositivo es, precisamente, el contexto en el que se lleva a cabo este cuestionamiento: un Museo. El Reina Sofía es uno de los grandes museos españoles y uno de los que mayor número de visitantes tiene a lo largo del año. Este hecho, que nada tiene que ver con la calidad de los contenidos o experiencia artística y educadora de un museo (Camnitzer, 2014) es muy significativo por el tipo de “consumo” que se lleva a cabo en él. Como si de una cadena de comida rápida se tratase, la mayoría de visitantes lleva a cabo un consumo rápido y copioso de información. El objetivo de estos públicos suele ser turístico más que cultural y sus recorridos por el Museo tienen como objetivo descubrir las obras más famosas (Los Picasso, los Dalí, etc...) siendo su gran preocupación el poderse hacer o no fotos delante del Guernica.

Esta exposición, por tanto, planteaba en términos de conocimiento y aprendizaje, además de la reflexión sobre el concepto de “Un saber realmente útil”, “una diagnosis del que es uno de los retos de la institución museística en tanto que generadora de conocimiento y supone una excelente oportunidad para replantear su función institucional en ese sentido” (Borja-Villel, 2014, p. 8) puesto que es fundamental discernir y entender qué tipo de información nos llega, cómo la gestionamos o si únicamente nos dejamos llevar por lo que se supone que es verdaderamente útil en base a unos criterios de los que no seamos conscientes. En este sentido, la Educación Artística juega un papel determinante porque “nos ofrece actualmente la posibilidad de acercarnos a las poderosas representaciones mediáticas, considerándolas un elemento cercano a nuestro alumnado” (Huertas, 2016, p. 15). Es decir, nos permite entender lo que vemos¹⁹ y lo que ven nuestrxs estudiantes desde la proximidad y no como algo ajeno que no nos afecta.

Ahora bien, **lo que cuestionan estxs autores no es el acceso a la información en sí mismo, no se trata de ir en contra de la libre y abundante información, sino de ser conscientes de lo que supone**

¹⁹ Sobre entender “lo que vemos” incidiremos en más ocasiones a lo largo de esta tesis para, posteriormente, vincularlo a lo que *escuchamos**.

para nosotrxs y que no es algo ajeno a nuestra realidad porque la construye. Fake news, acceso a fuentes de información que únicamente validan nuestros puntos de vista, la falta de rigor o contrastación de noticias o rumores o, por el contrario, la sobresaturación de la misma son ejemplos que demuestran que “sin el ejercicio de la crítica, el conocimiento tiende a volverse inútil porque aunque accedamos a sus contenidos, no sabemos cómo ni desde dónde relacionarnos con él (Garcés, 2014, p. 39).

En este sentido, la propia Garcés (2014) explica las razones de cómo y por qué esta cantidad de información que recibimos, mal procesada, lejos de aportar al individuo y al conjunto de la sociedad, resta. Para entender este planteamiento hay que tener en cuenta “**tres fenómenos contemporáneos**” (p.40). El primero de ellos es **la saturación de la atención** que se refiere a la dificultad de digerir adecuadamente todos los conocimientos disponibles y que acaban siendo engullidos sin posibilidad de prestar atención o reparar en el daño que nos pueden provocar. Un ejemplo de ello sería la cantidad de anuncios que vemos diariamente y en los que se siguen perpetuando una serie de estereotipos físicos y sexuales que normalizan ese tipo de figuras frente a la invisibilización de otras “menos atractivas”. Niñxs, adolescentes e, incluso, adultos, acaban queriéndose parecer a estos modelos entendiendo que todo lo que no cumpla con esos cánones es malo. Este ejemplo, se puede llevar a cualquier tipo de ámbito: político, social, cultural...

En segundo de los fenómenos que destaca Garcés (2014) es el de la **segmentación de saberes y de públicos**. Es decir, "saber sólo de una disciplina e ignorar radicalmente las nociones más fundamentales del resto" (p.41). Sólo prestar atención a lo que nos interesa o a lo que se nos corresponde por la etiqueta que tengamos de edad, género, renta, etc., ya sea en cuanto a estudios formales se refiere o, simplemente, por el acceso a un único tipo de fuentes de información que reafirme nuestra postura sin importar la de lxs demás. Este fenómeno crea una brecha entre los diversos saberes polarizando el conocimiento adquirido y, con ello, el posicionamiento y forma de pensar de las personas.

El tercer fenómeno, aunque pueda parecer que contradice al anterior, es **la estandarización de la producción cognitiva**. Es decir, que toda la información al alcance de todo el mundo, salvo la muy específica y especializada, tiende a ser igual, la misma para todos. Lo que ocurre, según Garcés (2014) es que la segmentación de saberes existe, pero dentro de esta segmentación todos funcionamos/pensamos igual: "segmentación y estandarización son dos procesos que, paradójicamente, avanzan de la mano y que tienen como consecuencia una gestión ordenada y previsible de la incomunicación entre saberes y de su recíproca inutilidad" (p.43). Esto nos recuerda a lo que Miralles (2015) cuenta sobre sus estudiantes cuando acuden a alguna tutoría con él en busca de respuestas cerradas en lugar de un acompañamiento que les sirva a cada uno para emprender su búsqueda particular:

Desde hace tiempo vengo observando que el ritual de la tutoría se asemeja mucho a la consulta de un médico. El alumnado plantea sus dudas (¿qué me pasa Doctor?). El profesorado realiza un análisis de los síntomas, con el objetivo de diagnosticar el problema y recetar la solución en forma de lista de referencias bibliográficas consideradas necesarias para la subsanación del problema. (p. 115)

El resultado de esta práctica es que, al final, si los profesores ceden a dichas peticiones o, directamente, se las ofrecen sin posibilidad de *escucha**, diálogo y observación, todos sus estudiantes, independientemente a sus inquietudes y necesidades, acaban obteniendo la misma respuesta, en este caso, representada por un único listado bibliográfico estandarizado y seleccionado por el profesorado desde el inicio del curso, desde antes de la necesidad del estudiantado. En el caso de los museos ocurre lo mismo ya que "los grupos visitantes, en su mayoría, esperan que se les explique la mayor cantidad de obras posible, de la manera más inteligible posible, en el menor tiempo posible" (Mörsch, 2015, p. 10).

Ante esto, la postura de Garcés (2013) es firme y parte, principalmente, de dar la autonomía suficiente a las personas a través del tiempo y espacio suficientes

para ver, *escuchar** y entender la información recibida y conseguir ver el mundo desde la verdad, no desde la cantidad:

Frente al ingente consumo de información, frente al adiestramiento en competencias y habilidades para el mercado, frente al formateo de las mentes de la esfera mediática, frente al consumo acrítico de ocio cultural, frente a todo ello, el gran desafío hoy es darnos el espacio y el tiempo para pensar. (p.92)

Al respecto, Miralles (2015), puntualiza también que es necesaria una participación activa por parte de lxs consumidorxs de esta información ya que “los hombres y las mujeres indiferentes ven, y quienes tienen curiosidad miran. Que ver es un acto involuntario y mirar indica poner atención con la vista” (p. 156). Aunque Eisner (2009) emplea los términos a la inversa comparte el mismo punto de vista:

El hecho de ver no es sólo una simple actividad cotidiana; ver es un logro del ser humano. [...] Ver es un logro, mientras que mirar es una tarea; es precisamente “viendo” como modificamos la experiencia y una vez hemos modificado dicha experiencia conformamos la mente humana. (p. 14)

En ambos casos, aunque Miralles (2015) se refiera a “mirar” y Eisner (2009), emplee el término “ver”, quizás derivado de las diferencias del lenguaje, parten de la misma idea sobre la importancia de percibir los datos que recibimos participando activamente en el proceso de decodificación.

Una participación fomentada por una Educación Artística contemporánea cuyo objetivo principal sea impulsar “el pensamiento crítico para que seamos capaces de analizar conscientemente la información que nos rodea y podamos ser ciudadanos y ciudadanas libres en nuestros pensamientos y nuestras decisiones” (Acaso, 2020, párr. 11) porque, como señala Foucault (2018), “no se trata meramente de formar, para el futuro, a un hombre de valor; es preciso dar al individuo las armas y el coraje que le permitan combatir durante toda la vida” (p. 177).

/Una realidad que no es tal. El falso documental de Hito Steyerl y la “hiperrealidad” de los Simpsons/

Para poder “combatir” con las armas del pensamiento crítico todos los mensajes que nos rodean es conveniente que reparemos primero en el tipo de información que nos llega continuamente, algo que ha centrado el trabajo de la investigadora María Acaso y la artista y pensadora Hito Steyerl, una de las artistas más influyentes de los últimos años²⁰, a lo largo de sus respectivas trayectorias.

La Educación Artística tiene un papel fundamental a la hora de llevar a cabo el ejercicio crítico necesario para entender la “realidad” que nos rodea y obrar en consecuencia ya que es un “área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no sólo con los manuales, con enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos y no sólo enseñar a hacer con las manos” (Acaso, 2014, p. 17).

Eisner (2009), por su parte, entiende que, sin la formación adecuada, obtenidas a través de una Educación Artística contemporánea, no sería posible entender todos aquellos “inputs” que recibimos diariamente ya sea a través de obras de arte, u otros medios o soportes: “Los cuadros, al igual que los libros, tienen que leerse, y sin una cultura visual es poco probable que podamos ‘descifrar’ sus mensajes” (p. 16).

Por tanto, un ejercicio primordial que tenemos que aprender es el de **saber ver** (y como veremos en el capítulo 2, **saber escuchar**^{*21}) y esto se debe primordialmente a que de toda esta cantidad de información que recibimos y a la que tenemos acceso libremente la mayoría está compuesta por imágenes

²⁰ Hito Steyerl ha ocupado los primeros puestos como la artista más influyente del mundo en el listado que edita anualmente ArtReview por sus planteamientos críticos y su activismo social (ArtReview, 2020).

²¹ *Escuchar** es una de las bases sobre las que se sustenta la metodología arte+educativa que desarrollaremos en el capítulo 2, inspirada por Momo, la protagonista de la novela del mismo título escrita por Ende en 1973.

(Borja-Villel, 2015; Steyerl, 2015) de todo tipo: anuncios, revistas, fotografías en redes sociales, películas, escaparates.

Estas imágenes, como podemos imaginar no sólo aportan información, sino que además, con sus relatos y discursos nos afectan, “hacen que nos sintamos mal, que vayamos al gimnasio, que nos enfademos con quienes vivimos, nos hacen odiar, gritar y, fundamentalmente, nos hacen comprar” (Acaso y Megías, 2017, p. 51). El lenguaje visual, por tanto, tiene el poder de crear una realidad que nos afecta y nunca ha tenido tanta fuerza y recursos como ahora (Acaso y Megías, 2017) que tenemos acceso a tanta información (Borja-Villel, 2015). Realmente, este cuestionamiento de la realidad no es algo nuevo, Baudrillard (1978) ya reflexionaba sobre ello planteando la importancia de la construcción de lo real a través de la imagen, una “hiperrealidad” que convive con nosotrxs construida en torno a estos elementos visuales y que podría definirse como señalan Acaso y Megías (2017) como "el conjunto de representaciones visuales que nos rodean y que constituyen una segunda realidad aún más potente que la realidad misma" (p. 47). Ambas autoras ponen de ejemplo la serie animada “Los Simpsons²²”, a cuya familia protagonista conocemos y queremos más que a cualquier otra real que viva en nuestro mismo vecindario (Acaso y Megías, 2017).

Baudrillard (1978) lo ejemplifica de una forma aún más contundente, cuestionando la propia figura de Dios y su construcción a partir de imágenes al entender que “en el fondo Dios no ha sido nunca, que sólo ha existido su simulacro, en definitiva, que el mismo Dios nunca ha sido otra cosa que su propio simulacro”(p.11) Algo que, desde las esferas de poder que se aprovecharon en su momento para construirlo y difundir su palabra son conscientes, teniendo por ello, motivos más que suficientes para controlar los discursos de las imágenes emitidas continuamente y perpetuados con roles y modelos tradicionales normativos. Esto nos lleva a las cuestiones que Borja-

²² Según Acaso y Megías (2017), los Simpsons, entre nosotrxs desde 1989 y con más de 30 temporadas en televisión, forman parte de nuestra familia porque hemos comido o cenado mientras emitían sus capítulos, repetidos hasta la saciedad, una y otra vez. Esto ha conseguido que conozcamos sus diálogos y personajes. Incluso, son recurrentes las noticias que asiduamente recogen hechos que, supuestamente, predijeron en alguna de sus tramas. De esta forma, se constituye una realidad que no es tal.

Villel (2014) se plantea “¿Qué queda de la realidad en la cultura visual actual, marcada por las construcciones que de ella nos ofrece la imagen digital? ¿Es aún posible distinguir entre la una y la otra?” (p.7).

Steyerl (2012) va un paso más adelante y no sólo entiende que nuestra “realidad” es una “hiperrealidad” formada por imágenes, sino que nosotrxs mismos los somos. Durante años, Steyerl (2012) ha defendido que somos imágenes jpg de baja calidad, aunque con el paso del tiempo y los avances tecnológicos hayamos pasado a ser jpg con mayor definición. Esto significa, llevado al terreno personal que **no sólo nuestra concepción de la realidad se construye en base a las imágenes que recibimos, sino que nuestra propia identidad también está construida en base a las imágenes que emitimos**. De hecho, en la mayoría de las ocasiones, incluso nuestras relaciones personales nacen y/o consolidan a partir de imágenes. Por ejemplo, cuando conocemos a alguien por una red social nuestro yo y su yo es una imagen virtual que cumple una serie de condicionantes, estereotipos y, seguramente, los filtros de rigor, segmentación- estandarización (Garcés, 2014), de moda²³.

Preguntada por el avance tecnológico de las imágenes y la relación de veracidad que establecemos con ellas y a través de ellas, Steyerl (Steyerl y Fernández, 2015) sigue insistiendo en las atribuciones de la mala calidad de la imagen como elemento de verosimilitud:

La imagen de mala calidad se convertido en un símbolo de autenticidad: es el equivalente de la cámara temblorosa que se utilizaba como seña del documental incluso en las películas de Hollywood. Se proyectan imágenes de mala calidad como para decir, “Esto es real”. (p. 26)

En línea con estas palabras, Borja-Villel (2015), reflexiona en torno a la legitimación de determinadas fuentes y formatos de información/comunicación,

²³ Esta virtualización de nuestro yo ha cobrado especial relevancia durante los días de confinamiento por la crisis del Covid-19. El teletrabajo, las clases online, vídeo llamadas y redes sociales han sido nuestra forma de presentarnos ante lxs demás ante la imposibilidad de hacerlo presencialmente.

y en concreto en el caso del documental, en cuanto a la construcción de la realidad se refiere y, sobre todo, al consenso indiscutible y legitimado de su veracidad: "El documental, contrariamente a las pretensiones de sus orígenes, presenta mayores capacidades para crear la realidad que para documentarla" (p. 7), lo que sucede es que pocos lo cuestionan y esa es una de las críticas que Steyerl plantea en su obra artística cuando crea falsos documentales que son legitimados por el propio formato o por los canales de distribución o exhibición: "La obra de Hito Steyerl está estrechamente asociada a la tradición del cine documental que ella misma desmonta de manera radical. Su propia idea del documental ha flexibilizado el género hasta límites insólitos" (Guerra, 2015, p. 13).

Recordemos que el aula no es ya el único espacio de aprendizaje, ya hemos salido de ella, por lo que entendemos que no sólo los libros de texto educan, sino nuestro día a día que, en estos momentos está inundado de elementos visuales y que "todos estos tiempos y lugares forman lo que denominaremos como educación visual no centralizada" (Acaso, 2014, p 119), para Freedman (2006) "educación artística informal" (p.26), y que "consiste en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar por medio de imágenes en contextos no tradicionales y que ocurre cuando las personas se están educando a través de representaciones visuales de forma inconsciente" (Acaso, 2014, p. 119). Justo lo que viene ocurriendo desde hace años y hemos visto incrementado durante la crisis del Covid-19 que ha cambiado nuestra forma de comunicarnos y consumir información de forma instantánea, accesible y popular "ligadas al hiperdesarrollo del lenguaje visual, el cual funciona como catapulta del deseo" (Acaso, 2014, p. 35) que es una de las base del aprendizaje²⁴.

El consumo masivo de imágenes que, a su vez, exige nuestra exposición constante provoca, además de esta información indigesta, segmentada y estandarizada (Garcés, 2014), el agotamiento de las personas que se ven arrastradas por sistema en esta cultura popular de la inmediatez y el exceso:

²⁴ El deseo ligado a la idea de disfrute frente a la de sufrir para aprender forma parte de las pedagogías sexys (Acaso y Megías, 2017) y otras modelos propios de una Educación Artística contemporánea sobre la que incidiremos a lo largo de estas líneas.

La cultura popular es la cultura del pueblo. Todos los días se usan y procesan imágenes de la cultura popular. Pero, a su vez, las imágenes utilizan a la gente como yacimientos de datos y extraen de ella información, extraen energía, extraen afecto. (Steyerl 2015, p. 35)

Las imágenes, bajo una serie de premisas que hemos interiorizado se nos muestran veraces, pero no son inocentes ni, tampoco, “una forma de intervenir sobre la realidad, son la realidad misma” (Borja-Villel, 2015, p.7) o, desde otro punto de vista mucho más vehemente, son “asesinas de lo real” (Baudrillard, 1978, p. 13). Por tanto, se hace necesario, urgente, tener las bases de una “alfabetización visual que nos permita producir nuestro propio conocimiento en un mundo dominado por las imágenes” (De Pascual y Lanau, 2018, p. 97), siendo este uno de los objetivos que ha de promover la Educación Artística (De Pascual y Lanau, 2018) que se torna fundamental en nuestro aprendizaje porque carecemos de esas herramientas de forma innata. Aunque el ver y oír sea algo con lo que se nace (en un cuerpo capacitado), el mirar y *escuchar** ha de aprenderse:

Pero no debemos olvidar que la capacidad para absorber e interpretar la información visual no es una capacidad innata en el ser humano, sino que es una habilidad que hay que aprender a desarrollar y, por lo tanto, la educación artística tiene mucho, pero mucho que ver no tanto con la consolidación sino con la desconsolidación del mundo-imagen. (Acaso, 2014, p. 35)

Se trata, en definitiva, de aprender a mirar (y *escuchar) desde cualquiera de las etapas y espacio de aprendizaje.** Un cometido que la Educación Artística contemporánea, tal como la entienden estxs autorxs, ha de encabezar por su compromiso con las pedagogías críticas, queer y transfeministas que defienden el proceso de analizar como un hacer que tiene que desplazar al hacer sin “para qué” de algunas dinámicas arte+educativas (Acaso y Megías, 2017). Además, estas herramientas nos permitirán cuestionar no sólo las imágenes, sino, en todos los contextos posibles, los discursos dominantes.

Al respeto, Steyerl realizó en 2012 una obra titulada “Guards” [Guardias] que ponía el foco en cómo la institución, en este caso los museos, trata de defender su discurso por encima del libre pensamiento que pudieran generar sus públicos (Borja-Villel, 2015). “Guards” es un falso documental en el que se muestra, a través de entrevistas e imágenes en el interior del museo, la labor del personal de seguridad. Un trabajo que consiste en proteger las obras de su principal enemigo: los visitantes. Esta no deja de ser una irónica forma de denunciar, llevando hasta el último extremo el “no tocar” o el “no acercarse tan habitual de los espacios expositivos, la postura adoctrinante de los sistemas establecidos de conocimiento. La exposición que “no es nada más que el dispositivo de presentación más destacado en el campo del arte” (Manen, 2012, p. 9) se convierte en una suerte de campo de batalla hostil en el que se trata, a toda costa, que los visitantes no se acerquen a las obras, las observen con detenimiento, las miren, las escuchen y se detengan ante ellas todo el tiempo que necesiten:

Esta sugerente imagen de un museo militarizado, acorazado y sobreprotegido presenta en Steyerl su negativo: está ahí precisamente para neutralizar a la potencial “militancia” que se puede generar en él como espacio de emancipación civil. No solo, como en su pieza Guards, se plantea al público como un peligro contra la propiedad o contra el patrimonio compartido, sino también como el colectivo que podría insubordinarse y tomar, en primera instancia, el lugar que contiene las imágenes del pasado; que sería capaz de, en definitiva, atravesar ese nuevo iconostasio. (Borja-Villel, 2015, p. 8)

Al respecto, resulta interesante el punto de vista de Guerra (2015) sobre esta obra tan significativa en la que, según él, los guardias tienen como principal objetivo proteger las obras de la exposición de “un posible estallido de violencia que dañaría la propiedad” o de lo que un lenguaje más propio del neoliberalismo denomina “formas de actuar imprevisibles” (p. 15). Es decir, la función de estos vigilantes es evitar cualquier síntoma de improvisación dentro de la sala. No estaría permitido nada que se saliera de lo que se espera que haga o piense el visitante. Algo que, sin dudas, habrá experimentado cualquier persona con niños pequeños que haya visitado un museo. La presencia en la sala de niños activa las voces de alarma de los vigilantes que, en lugar de sugerir, acompañar o explicar determinadas normas a seguir para la protección de la

obra se encarga, sin embargo, de censurar previamente y limitar la experiencia advirtiéndolo, o simplemente mirando inquisitoriamente a cualquier persona que no siga el rebaño.



Fig. 2 / Ejemplo de algunas quejas realizados en Twitter por el trato de los museos hacia lxs niñxs.

Sin embargo, según Steyerl, **este acto de rebeldía, espontaneidad y ocupación debería ser para los museos el “verdadero acto de su fundación”** (Guerra 2015, p. 15) por el hecho de ser instituciones públicas y el compromiso que se espera que tengan con la educación y la cultura.

Esto, sin dudas, nos recuerda a espacios de los que ya hemos hablado previamente, las escuelas:

En la educación, venimos de una tradición que pide a los alumnos respuestas cerradas, lo que obliga a los docente a tener la idea desde el principio de cómo deberá ser el resultado final. Esto, claro está, anulará cualquier opción que se salga de la respuesta ordinaria. (Olivé, 2020, p. 151)

Es decir, que esas estructuras de vigilancia, control y estandarización se reproducen en todas las esferas del ámbito educativo y cultural, escuelas, universidades, museos y, además, como hemos visto, en cualquier otro medio a través de las imágenes y los diversos discursos adoctrinadores, normativos y sesgados que impiden un pensamiento autónomo, crítico, diverso y diferente. Un hecho que se contrapone al trabajo de lxs educadorxs cuya misión es la de “diseñar unas condiciones mediante las cuales las personas puedan aprender a tomar decisiones” (Eisner, 2009, p. 14) experimentando el mundo como de otra forma no sería posible hacerlo. No obstante, para ello, son fundamentales los espacios de improvisación: “Los profesores necesitamos más espacio para la improvisación para ganar en autenticidad” (Olivé, 2020, p. 43).

Pero ¿Cómo evitar este tipo de prácticas? ¿Cómo lograr ganar la batalla en un campo sitiado de guardias, vigilantes o profesorxs que no cuestionan sus métodos de control? ¿cómo luchar contra los que vigilan a lxs vigilantes? (*Quis custodiet ipsos custodes? / Who watches the watchmen?*).

/Pedagogía tóxica. Desde dónde actúa, qué hace y por qué no la detectamos/

Por muy obvio que parezca, es **importante contar con público/estudiantes/participantes motivadxs, pero, también, con profesionales** motivados a hacer bien su trabajo como educadorxs.

Olivé (2020) reflexiona sobre la vocación en la docencia, apostando a que es fundamental en esta profesión, aunque sólo con ella no basta:

Al final, la docencia es por vocación, pero no es suficiente. La vocación te aporta la ilusión y las ganas necesarias, pero la constancia y la superación las aporta uno mismo. Ser profesor es el mejor trabajo del mundo, pero también lo son todos aquellos que te completan como persona. (Olivé, 2020, p. 18)

Efectivamente, de nada sirve dedicarse por motivación a cualquier profesión si no nos preparamos para ella, si no seguimos aprendiendo y únicamente confiamos en nuestras capacidades innatas, algo que tiene mucho que ver, sobre todo en el mundo del arte, con la figura del “genio” que, desde su individualidad y taller es capaz de crear de la nada las mejores obras de arte del mundo (Acaso y Megías, 2017). Igualmente, lo mismo ocurre en el caso de aquellas personas que se dedican a la docencia sólo por intereses económicos, por ejemplo. Este hecho no implica que vayan a ser malxs profesorxs. Lo que es cierto, es que la predisposición a aprender, seguir creciendo y autocuestionarse nunca serán iguales. El resultado es que nos encontramos ante un elevado porcentaje de profesorxs “sin motivación, sin formación, sin conexión” (Acaso, 2014, p. 39). Una conexión fundamental que repercute, directamente en otra motivación imprescindible, la del estudiantado y que no es innata: “La motivación o la desmotivación no son innatas; son el fruto de un sistema educativo que invita a pensar poco y a escuchar²⁵ demasiado” (Olivé, 2020, p. 83).

La motivación, por tanto, es fundamental en todas las esferas del conocimiento: profesorado, estudiantado, pero también, en el discurso de quien entrena un equipo de fútbol, de una madre o un padre hablando con sus hijxs (o viceversa) y, cómo no, de lxs educadorxs de museos a sus visitantes (y viceversa). Y tener en cuenta esto es de suma importancia por el papel que jugaran estxs agentes en los procesos cognitivos de sus estudiantes: “La mente es algo que se hace y se hace por el individuo y por aquellos cuyo trabajo es fomentar el desarrollo individual. A esas personas las llamamos profesores” (Eisner, 2009, p. 13).

Estas malas prácticas terminan derivando en la falta de cuestionamiento o en la mera repetición de los patrones establecidos y los mismos contenidos de siempre (y, posiblemente, un entendimiento normativo, colonial y sesgado de la realidad), volviéndonos a “encerrar dentro de la clase” y cerrando todas las puertas y ventanas que dan al exterior. Asimismo, cuando lxs educadorxs no

²⁵ Aquí nosotrxs entendemos que en lugar de “escuchar” sería más oportuno emplear “oír” puesto que la *escucha**, tal como la entendemos es un proceso activo y transformador (Moltó, 2019b), como el hecho de “mirar” en lugar de “ver” (Miralles, 2015).

tienen la formación necesaria, están desmotivadxs o, simplemente, se limitan a reproducir las mismas metodologías que emplearon con ellxs cuando estudiaban, acaban por aplicar, consciente o inconscientemente lo que Acaso (2009) define como **Pedagogías Tóxicas**. Un modelo centrado en los resultados y no el aprendizaje y que, además de no fomentar la participación de lxs estudiantes, no lxs tiene en cuenta a la hora de elaborar los contenidos a impartir.

La pedagogía tóxica, un tipo de metodología educativa que parece que educa pero que, en realidad, deseduca; que parece que nos hace libres, pero sólo nos hace libres para comprar; que parece que es beneficiosa, pero resulta letal para el conocimiento crítico. (Acaso, 2014, p. 37)

Es un tipo de pedagogía que se da no sólo en el aula, sino en el día a día, en los museos, en la televisión o entre amigxs sin ir más lejos. **Fomenta unas dinámicas y comportamientos sociales que se siguen reproduciendo por inercia, herencia o ignorancia crítica**. Está ahí y sin las correctas herramientas de alfabetización que nos ofrece la Educación Artística apoyándose, principalmente, en pedagogías críticas y queer se seguirá expandiendo mientras que se oculta, porque no sabremos verla²⁶, analizarla, mirarla y *escucharla**:

La pedagogía tóxica nunca da la cara. Está ahí, omnipresente y ubicua, pero debajo de lo demás. Por eso es tan amiga del lenguaje visual, porque quiere estar sin que se note y, debido a que la mayoría de nosotros no sabemos interpretar conscientemente los mensajes visuales, las representaciones visuales, constituyen su mejor aliada. (Acaso, 2014, p.46)

²⁶ Probablemente muchxs de nosotrxs tengamos alguna experiencia parecida. Yo, por ejemplo, recuerdo el caso de una profesora que dictaba los apuntes en clase. Nos decía, incluso, donde poner los puntos y las comas. Como su forma de dar clase era así no permitía que le hiciéramos preguntas sobre los contenidos para que le diera tiempo a dictarlo todo. De hecho, en los exámenes nos restaba puntos por cada frase que no estuviera escrita exactamente igual a lo que ella nos había recitado. Daba igual si el significado era el mismo. Aunque en su momento no me lo planteé, sin duda, su forma de entender la docencia sin posibilidad de participación y reflexión es un claro ejemplo de pedagogía tóxica. En esa asignatura no aprendí nada. Sólo a memorizar, transcribir y olvidar.

/Una posible solución: pensamiento crítico y queer “en torno” al arte/

El gran problema que se puede dar en cualquier tipo de enseñanza es que todas las partes implicadas no tengan una mínima actitud crítica. Si alguna de las partes la tiene, las posibilidades de cambio ya pueden empezar a germinar.

Hemos ahondado en la importancia de salir de clase y, también, de abrir las puertas para que lo de fuera se cuele en el interior. Para ello, es **necesario desarrollar una capacidad crítica que nos permita saber mirar y escuchar*** para entender y, en base a ello, actuar. La Educación Artística nos permite hacerlo (Camnitzer, 2014), pero, para ello, es necesario comprender, primero, cómo el arte puede ayudarnos en este proceso de aprendizaje crítico. Foucault (2018) describe la crítica como “el arte de nos ser tan gobernado” (p.51), o como matiza “no ser gobernado así, de este modo, de esta manera” (p.80) y “no aceptar como verdadero [...] lo que una autoridad nos dice que lo es, o al menos es no aceptarlo por el hecho de que una autoridad nos lo diga” (p.51). Es decir, se trata de no dar por hecho que tenemos que cumplir determinadas imposiciones que aceptamos como válidas, normales, normativas y ver de “qué manera activar los procesos artísticos, experimentar con sus múltiples formas de estar en el mundo y contribuir a generar procesos críticos y transformadores que tiendan puentes entre las esferas del arte, la educación y la realidad social” (Angulo, 2017, p. 84). Para ello sería necesario la aplicación de una pedagogía crítica (Elizabeth Garber, 2004) que es, como define Borja-Villel (2014) “aquella que nace de la concepción del individuo como sujeto capaz de emanciparse, tanto individual como socialmente; de distinguir, en definitiva, de entre el caudal discursivo que le acecha” (p. 7). Es decir, la pedagogía crítica es aquella, que nos permite entender la realidad y, a su vez, presupone nuestras capacidades para conseguirlo. Nos entiende como como sujetos activos capaces de desarrollar un pensamiento crítico e, igualmente importante, autónomo. Que nadie nos ha impuesto o generado a nosotrxs.

En este sentido, Camnitzer (2014) insiste en que el arte:

"tiene la capacidad de maravillarse e imaginar sin límites, así como de establecer cualquier tipo de asociaciones. Esto incluye la capacidad de cuestionar e incluso subvertir el orden establecido mediante lo que hoy ha dado en llamarse convencionalmente pensamiento crítico. Esta interpretación resulta más interesante, porque independiza al arte de la artesanía y de los objetos, y permite entender por qué el arte debe integrarse en la educación, en lugar de relegarse a un estatus de mero campo especializado orientado a identificar y promover genios. (p. 116)

Con estas palabras, Camnitzer nos propone ir **más allá de la concepción romántica del artista como ser brillante y único**, quedándose con las capacidades de sorpresa y asociación que ofrece el arte, y todo lo que deriva de ellas, **para reclamar esa colaboración con la educación y ser capaces de fomentar unas pedagogías transformadoras**. A esto, es interesante sumar la postura de Eisner (2009) que, además, de desmitificar al artista como apunta Camnitzer (2014), plantea la necesidad de bajar del pedestal a las propias obras de arte y entender que ellas, por sí solas, no son capaces de transmitir nada ya que, de una u otra forma, su interpretación se construye a partir de nuestro propio imaginario o las estructuras de conocimiento que ya teníamos: "La idea de que el arte habla por sí mismo se basa en la presunción de que las obras contienen el poder de penetrar en la ignorancia. Si eso fuera verdad, la educación en los museos sería irrelevante" (p.15). Una de las claves según Arriaga (2009) para que el desarrollo crítico y que el pensamiento autónomo se vaya generando es, precisamente, dejar de concebir las obras de forma "esencialista" y dejar de entenderlas "como un producto cerrado que encierra uno o varios mensajes" (p.303).

Aunque Eisner (2009) y Arriaga (2009) ponen el foco en los museos, estas mismas palabras pueden ser aplicables a cualquier contexto y espacio educativo. Ya hemos visto, la teoría de Steyerl (2012) sobre nuestra relación con las imágenes jpg de baja calidad. En este caso la imagen que recibimos, como la obra, no significa por sí sola, sino por todo lo relacionado a ella y que nos significa haciéndonos ser lo que somos.

A las pedagogías críticas se les presupone un cuestionamiento de la realidad, algo que desde el activismo y/o estudios queer viene a cumplir el objetivo de

introducir “lo torcido” a lo que aprendemos o enseñamos²⁷. Sánchez (2019) introduce la cuestión de lo diferente y reclama, por cómo entiende la educación, la manifestación activa y posicionamiento de lxs educadorxs a través de otras pedagogías igualmente críticas, las pedagogías queer, ya que según explica: “En la tarea como educadorxs, en esta práctica política, intelectual y afectiva que osamos activar, el autocuestionamiento como reflexividad crítica y creativa adquiere una importancia primordial” (p. 13) y en su poder está el “queerizar” la educación, cuyos objetivos sobre el no dejarnos gobernar (de esta manera) coinciden con lo visto anteriormente al hablar de pensamiento crítico tanto en lo que respecta a Camnitzer (2014) como a Foucault (2018):

Queerizar supone desordenar las reglas del juego; un arte de no ser gobernadx de esta forma, donde lo que cobra importancia no es lo que haces, es lo que sucede mientras lo haces y el trabajo mismo de combinar modos diferentes de hacer y sentir [...] (Sánchez, 2019, p. 14)

Esta perspectiva crítica y queer, supondría abrazar lo distinto, lo imprevisible, lo diverso y, también, entender que los públicos, estudiantes y personas en general tienen el poder para enfrentarse al pensamiento único de la institución, sea ésta una escuela, un museo o un programa de televisión en el que todas las personas que aparecen representan a un único tipo de perfil²⁸. Esta forma de entender el aprendizaje son las que reclaman los nuevos modelos de Educación Artística que, para lograr sus objetivos de pensamiento crítico han de situar en el centro del aprendizaje a las personas. Arriaga (2009) al hablar de cómo deberían funcionar los museos en este aspecto destaca que hay que situar “al visitante de los museos en el centro de un debate sobre el carácter construido de los significados que la obra ha generado” (p. 303). Es decir, dejar de atribuir el poder único a la obra (o al artista a través de la obra) y que el visitante, en este

²⁷ Más adelante (Cap. 2 y 3) nos detendremos en casos de estudio que exponen los resultados de la intersección entre activismo queer y los estudios visuales y culturales, y cómo esa encrucijada ha confluído en dinámicas que fomentan el pensamiento crítico.

²⁸ En la obra *Sinceramente, yo ya no razono* (2017), el artista David Fidalgo alude a este tipo de representaciones estereotipadas que de forma constante se reproducen en los medios de comunicación generalistas. El título corresponde a la respuesta que uno de los protagonistas del programa de citas heterosexuales de Telecinco *Mujeres, Hombres y Viceversa*, contesta, dando por hecho y normalizando que los hombres son incapaces de razonar ante una relación sexual, pudiendo derivar en comportamientos de los que lamentarse posteriormente (UMH, 2018).

caso, sea el que descifre y genere la información con las pistas que ofrece la obra o el espacio y, siempre, con la compañía de lxs educadorxs.

No obstante, aunque el poder del arte permitiría entender la realidad mediante pedagogías críticas y queer, Camnitzer (2014) matiza tres formas de enfrentarse a las imágenes poniendo de ejemplo las dinámicas de educación llevadas a cabo en los museos y la manera de acercarse a las obras de arte. Por un lado, podemos encontrarnos las basadas en el **Pensamiento visual o pensamiento visible** que, supuestamente, amplían la perspectiva del estudiantado aumentando su atención y, además, fomenta la lectura y escritura. El problema es que se tiende a iconizar las obras estudiadas al centrar toda la atención en ejemplos concretos provocando que éstos sean el modelo sobre el que se comparará el resto de obras que se vuelvan a analizar en el futuro.

Por otro lado, estaría el **pensamiento a través de la obra** que “conduce a la enfatización de los elementos narrativos presentes e el contenido y a la descripción de los elementos formales de la obra” (p. 118), unas pautas que atienden a la premisa de que el artista ofrece y el espectador recibe sin posibilidad de cuestionamiento.

Finalmente nos encontramos el **pensamiento en torno a la obra** que en lugar de basarse en las características visuales de una imagen y del discurso del artista que la ha creado se basa en analizar lo que la rodea, el contexto que la ha propiciado: “la búsqueda de aquello que generó la obra y le confirió su necesidad de existir” (p. 118). Estudia no sólo la obra en sí sino el por qué se ha creado, lo que la ha impulsado y su propia relación con el espacio. Siendo, la que verdaderamente proporciona un pensamiento crítico que no se asocia con una única imagen sino con lo que gira en torno a ella.

Una de las características de trabajar *en torno a la obra* es que se fomentan unas dinámicas colaborativas y de diálogo distintas a las que resultan de las otras formas de pensarlas. Lo que se trata es que lxs participantes en el museo

tengan las herramientas suficientes para establecer diálogos que les permita ser protagonistas de su propio aprendizaje:

El diálogo se considera de fundamental importancia, ya que los alumnos deben ser los protagonistas de su propio aprendizaje. De esta manera, se intenta fomentar una mirada crítica ante la obra, dotando a los alumnos de herramientas que podrán utilizar en posteriores encuentros con imágenes artísticas. (López-Roberts, 2009, p. 163)

Lo que López-Roberts (2009) plantea coincide con el planteamiento de Camnitzer (2014) en tanto que orientar la Educación Artística no a poner el foco sobre una obra y aprender a través de ella, sino en torno a ella, puesto que, de esta manera, será posible replicar el mismo ejercicio en otras obras y situaciones distintas. De esta forma, mediante el pensamiento crítico y diverso las personas podrán “construir sus propias interpretaciones y experiencias con la obra de manera consciente, crítica y rica” (Arriaga, 2009, p. 304).

1.3. ¿Qué es esa Educación Artística que nosotrxs practicamos?

/Lo que no es/

Por un lado, Acaso (2020) asegura que “la educación artística no es divertida” (párr. 8) y, por otro lado, que “la educación artística no es bonita” (párr. 9). Estas palabras que podrían ser cuestionadas por la propia Acaso cuando en otras ocasiones ha reivindicado la necesidad de desarrollar unas “pedagogías sexys” atractivas, amenas, interesantes que fomenten la curiosidad de sus participantes (Acaso, 2014), no dejan de ser una contradicción intencionada que pretende poner el foco en la necesidad del “para qué” y de los objetivos y temas de aprendizaje por encima de cómo se consigan que, en la mayoría de ocasiones son a través del juego, la distensión y el hacer del espacio de aprendizaje un lugar seguro y cercano, algo que es fundamental en este tipo de aprendizaje: “El primer objetivo es conseguir que los espacios de mediación artística sean

lugares seguros, donde las personas que forman los grupos sientan que se pueden expresar, sin miedo” (Moreno, 2016, p. 67).

La diversión y los espacios seguros son fundamentales, pero pueden enmascarar prácticas irrelevantes que se centran en la acción y en los resultados en sí sin atender a los procesos y a lo que sucede “entorno” a las herramientas. Este es el caso de alguno de los dispositivos pedagógicos que podemos encontrar en el mercado como, por ejemplo, un novedoso juguete con forma de robot llamado “Quincy²⁹” que, supuestamente, es experto en Educación Artística, pero que sólo repite pasos para replicar dibujos de una forma concreta. No hay margen de improvisación, espontaneidad o autonomía.

Por supuesto, esto no es Educación Artística, ya que el ir siguiendo paso por paso cómo dibujar pequeños elementos no conduce a ningún tipo de reflexión, sólo a copiar por inercia. Esta “herramienta” educativa vende una idea interesante, pero termina incurriendo en los errores que hemos venido rescatando a lo largo del capítulo y que simplifican o devalúan lo que algunos de los autorxs estudiadxs entienden por Educación Artística. Quincy, bajo su apariencia vanguardista, novedosa y curiosa es, realmente una versión 2.0 de un tipo de educación que ya existía y que sigue repitiendo los mismos patrones con otras técnicas:

La tradición artesanal es la que lleva a que a los niños se les entreguen lápices, pinturas, tijeras y cola de pegar para que jueguen con los materiales. Sirven primariamente para refinar las habilidades manuales, y no las mentales y emocionales utilizadas para conocer. (Camnitzer, 2017, p. 20)

²⁹ Según los anuncios, Quincy es un pequeño robot de juguete, con voz femenina, experto en Educación Artística creado para que los más pequeñxs aprendan, a través del arte, a dibujar y a resolver sencillos problemas matemáticos. El funcionamiento del robot es sencillo: gracias a sus brazos articulados puede dibujar la forma, letra o número que elijamos de entre las distintas opciones permitidas. Para ello, tenemos que seleccionar una de las 64 tarjetas que se incluyen y pasarla por delante del escáner que tiene el robot. Tras la lectura del código QR que tiene cada tarjeta, Quincy empieza a dibujar. La acción va paso a paso para que los niñxs puedan ir replicado por observación/imitación el dibujo. Además de dibujar, Quincy plantea una serie de retos matemáticos que consisten en ir seleccionando los números correctos impresos en cada tarjeta y escanearlos para encontrar la solución.

Esta forma de entender la Educación Artística o la educación en general es la que propicia la competitividad por “hacer mejor” que el resto, el llevarse un objeto a casa después de un taller o la necesidad de tener una calificación numérica que se valora más que lo aprendido, o que los consejos y recomendaciones del profesorado. Garcés (2016) se plantea la cuestión de “cómo decirles a los estudiantes que todo tiene valor aunque no sea contabilizado en la nota final” (p.49). Un hecho que en estos momentos no se entiende y que desprecia el proceso de aprendizaje por encima del logro de objetivos, del compartir o del acudir a otras competencias de conocimiento. Ante esto, Moroño (2010) plantea una posible solución que consiste en negociar las herramientas de trabajo como parte del proceso de aprendizaje crítico y, de esta forma terminar con la fórmula tradicional en la que, poniendo como ejemplo los talleres en los espacios de arte, “tendemos a identificar un taller en un museo con prácticas relacionadas con las artes plásticas, tales como la pintura o la escultura” (p. 36). Un hecho que resulta paradójico teniendo en cuenta los nuevos recursos tecnológicos que tenemos actualmente (Buckingham en Moroño, 2010) y que, coincide, como veíamos varias líneas atrás, con esas escuelas o espacios de aprendizaje que siguen enseñando música con la misma flauta dulce que hace años (Acaso y Megías, 2017).

Quizás de esta forma la pregunta que lanza Garcés (2016) “¿Cómo expreso que el aprendizaje es un proceso que tiene valor sí mismo?” (p. 49) pueda ser contestada. Ya que es una de las grandes cuestiones que se están dando en los diversos ámbitos de aprendizaje formal e informal. No sólo en las escuelas sino en las universidades, museos o demás instituciones sociales, culturales y artísticas en las que los denominados “kits de aprendizaje” (Garcés, 2016) camuflan bajo la apariencia de la autoformación las carencias de una pedagogía tóxica que ni es crítica ni es queer. Sólo es un robot que te dice cómo dibujar bien, es decir, como él lo hace y enseña.

Bosch (2003) dice que somos cobardes y necesitamos que otros decidan por nosotros. En definitiva, que nos digan paso a paso lo que hay que hacer y, posteriormente, como nuestro robot dibujante, que lo hemos hecho bien. Esta

cobardía se da “no sólo en los grandes temas sino incluso en terrenos tan privados como la contemplación de una obra de arte” (p.31) lo que lleva a seguir reproduciendo en estos “espacios de arte” que Mörsch (2015) define como discursos³⁰ afirmativo y reproductivo que perpetúan el mensaje de las instituciones sin ningún cuestionamiento por parte de lxs educadorxs.

/Lo que sí es/

a) Es más que un aula, profesorxs y estudiantes

A lo largo de estas líneas hemos ido alternando términos casi de forma indistinta. Hemos hablado de escuelas, aulas, museos, espacios expositivos y hasta de cocinas como espacios de aprendizaje. De hecho, en este mismo capítulo también hablamos, concretamente, de la Universidad. De la misma forma, hemos intentado no centralizar el discurso del aprendizaje dirigiéndolo exclusivamente a lxs más pequeños. Un error que tiende a perpetuar la concepción de que la Educación Artística es cosa de niñxs (como si eso fuera algo negativo) pero que no corresponde con la realidad puesto que como indica Moreno (2016) lxs adultxs también son una parte fundamental aunque no mayoritaria, según su punto de vista: “La Educación Artística del siglo XX se ha venido ocupando de la aportación que hacen las artes al desarrollo humano en general y a la educación en particular, poniendo su acento especialmente la infancia y en el contexto escolar” (p. 35). Su forma de entender la Educación Artística, más centrada en los cuidados casi de forma terapéutica, tiene muchos puntos en común con el arteterapia por lo que, en las siguientes líneas será conveniente delimitar, realmente, qué entendemos por Educación Artística ahora que ya hemos visto varios ejemplos de lo que no es.

Otros términos que hemos ido alternando indistintamente han sido los referidos a lxs profesionales de la educación. En algunos casos, cuando lxs

³⁰ Mörsch distingue entre cuatro tipo de discursos: afirmativo, reproductivo, deconstructivo y transformativo. Ahondamos en ellos en el punto 2.2.

relacionábamos con las escuelas lxs denominábamos profesorxs o docentes, al hablar de museos u otros contextos nos referíamos a ellxs como educadorxs. Por lo que, llegados a este punto, ya podemos comenzar a distinguirlos y ampliar el rango de profesionales porque introduciremos nuevas categorías.

En lo que se refiere a lxs “personas que aprenden” hemos hablado de estudiantes, públicos o visitantes. A partir de ahora, salvo que queramos matizar y explicitar sus diferencias, nos referiremos a ellxs como participantes por lo que implica para nosotrxs y para la Educación Artística contemporánea, crítica y queer esta denominación (Sentamans y Moltó, 2019a).

b) Es un acto de valentía

Decíamos previamente que el ser humano es cobarde y que necesita que le digan qué pensar (Bosch, 2003). Desde nuestra propia experiencia implementando lo que la Educación Artística nos ha enseñado hemos vivido estos momentos en los que, delante de una obra, nos preguntan ¿qué significa esto? o ¿qué quería decir el artista? Cuando alguien nos hace este tipo de preguntas nosotrxs repreguntamos intentando propiciar un diálogo. Para ello, es fundamental que el grupo se sienta bien, en confianza, en un lugar amable, seguro (Moreno, 2016). **Si no se ha conseguido este espacio de proximidad y confianza, nuestra “re-pregunta” puede asustar e, incluso, hacer daño** por la exposición pública a la que se puede sentir abocada la persona que ahora sería el centro de atención. Esto puede responder a muchas razones, entre ellas, la falta de trabajo en equipo colaborativo y la falta de énfasis en los espacios de aprendizaje de la identidad de las personas en sus etapas de formación:

En todo caso, la necesidad de aclarar la propia identidad acompaña el período escolar de los estudiantes, desde el mismo día en que entran por primera vez en la escuela hasta el día que se despiden de ella. No forma parte de ninguna asignatura concreta ni está sometida a sesiones de evaluación, no tiene un aula específica ni dispone de un tiempo asignado en el horario, pero en cambio es el contenido mismo de la vida escolar. (Bosch, 2003, p. 101)

Lo mismo ocurre en los espacios expositivos. Cuando se recibe una visita, muchos de lxs participantes acuden por primera vez, en la mayoría de ocasiones obligados (Sentamans y Moltó, 2019a). Para ellxs la sala de exposiciones es otro tipo de aula y lxs educadorxs son profesorxs. Por ello, es necesario demostrar que se puede hacer algo más en un espacio de arte que replicar el mismo sistema de aprendizaje que se le presupone. Según Manen (2012) “resulta factible entender la exposición como ese lugar de encuentro social perdido, como ese lugar de definición ciudadana, como ese tiempo donde es posible articular un entramado social y político” (p .22). **Se trata, por tanto, de apostar por un modelo que abrace otras posibilidades y nos ofrezca la oportunidad de socializar y aportar sin miedo.** A ser lo suficientemente valientes como para librar lo que Garcés (2014) entiende como “La batalla (contemporánea) por la educación” (p.26) en la que debemos “enfrentar los nuevos conflictos y desigualdades sociales motivados por la distribución y el acceso al conocimiento, y valorar los efectos que éste tiene” (p. 26). **Esto significa que tenemos que posicionarnos y abandonar una posición neutral, pasiva y conformista para pasar a la acción** y activar los mecanismos críticos, de batalla, necesarios para hacer frente a aquello que, promovido por aprendizajes y pedagogías normativas, heteropatriarcales y capitalistas siguen reproduciéndose como norma.

Si anteriormente hemos aludido a la herida, dolorosa pero necesaria, del saber (Garcés, 2016) como metáfora del cuestionamiento y aprendizaje que desestabilizan nuestra realidad asentada, ahora hemos de ser valientes y compartir el cuchillo, las herramientas de aprendizaje, con las personas que forman parte de nuestras propuestas de Educación Artística. Porque el arte nos permite y reclama, a partes iguales ser valientes y atrevidxs:

Las artes reclaman receptividad. [...] La aventura de dejarse sorprender molesta a los heridos de homogeneidad, pero deja entrever que la historia del arte no es el único referente disponible. A veces, incluso, su pretendida objetividad puede llegar a ahogar experiencias artísticas concretas. (Bosch, 2003, p. 81)

Son muchas las propuestas que desafían la supuesta objetividad de la historia del arte y cuestionan la voz de la institución. Acciones como las llevadas a cabo por Patricia Raijenstein³¹ en torno a las visitas guiadas por el Museo del Prado son un ejemplo de actos reivindicativos, feministas y queer que visibilizan una realidad silenciada. Un discurso que, en este caso, silencia a las mujeres, pero que en otros muchos, borra cualquier rastro que no tenga que ver con la norma.

c) *Es queer y transfeminista*

Y es que **la Educación Artística no sólo se sirve de pedagogías críticas y queer, sino que, en sí misma, es crítica, queer, feminista y transfeminista** porque en su propia forma de actuar aprovecha la normatividad dominante para desmontarla, deconstruirla y trazar vínculos desde los que actuar: “nos posicionamos en un marco de acción donde aprovechamos la normatividad dominante como un desafío para repensar la sociedad, la educación y el arte, deshaciéndonos de los encasillamientos, los lugares comunes y las fronteras” (Acaso y Megías, 2017, p. 66). Es decir, partimos de una postura en la que asimilando la imposición, nos levantamos frente a ella y la denunciemos visibilizándola para que, de esta forma sea evidente su poder:

Ellos dicen representación. Nosotros decimos experimentación. Dicen identidad. Decimos multitud. Dicen lengua nacional. Decimos traducción multicódigo. Dicen domesticar la periferia. Decimos mestizar el centro. Dicen deuda. Decimos cooperación sexual e interdependencia somática. Dicen desahucio. Decimos habitemos lo común. Dicen capital humano. Decimos alianza multiespecies. Dicen diagnóstico clínico. Decimos capacitación colectiva. Dicen disforia, trastorno, síndrome, incongruencia, deficiencia, minusvalía. Decimos disidencia corporal. (Preciado, 2014, p. 10)

Éste es un acto valiente de rebeldía que, al igual que ocurría en la novela *Momo*³² (Ende, 1973) cuando su protagonista escucha (en lugar de oír) a uno de

³¹ Patricia Raijenstein es una mediadora cultural que ha desarrollado varias prácticas de “hackeo” a la institución, replanteando, desde dentro, los discursos que se repiten tradicionalmente. Sus recorridos abordan cuestiones feministas que no suelen aparecer ni en las hojas de sala ni en otros formatos informativos (Raijenstein, 2014).

³² Durante el capítulo 2 haremos un ejercicio de literatura comparada estableciendo paralelismos entre *Momo* (Ende, 1973) y la metodología arte+educativa que llevamos a cabo en CulturalLAB (UMH).

sus enemigos y lo desarma exponiendo su discurso, demostrando sus incoherencias, sus malas intenciones, pero también sus puntos débiles, permite “la articulación de discursos minoritarios, prácticas políticas, artísticas y culturales que estaban emergiendo en las comunidades feministas, okupas, lesbianas, anticapitalistas, maricas y transgénero” (Solá, 2014, p. 19) y, de este modo evitar los sistemas educativos que, según denuncia Torres (2017), siguen perpetuando “subjetividades neoliberales, autoempresariales, neocolonialistas, conservadoras, ultracatólicas, patriarcales, homófobas, racistas y depredadoras, antisustentables y antiecológicas” (p.18).

De esta forma, podemos considerar que la Educación Artística, como la entendemos, es una alternativa “como opción ante un tipo de pedagogía basada en la modernidad” (Acaso, 2014, p. 135) entendiéndolo por ello modelos de educación no normativos capaces de desgranar el entramado capitalista hegemónico que se expande por todos los canales de comunicación posible. Egaña (2014) plantea el siguiente símil al respecto:

La tecnología del capitalismo se orienta a la pérdida progresiva de autonomía y autodeterminación. Las interfaces y sistemas operativos contemporáneos funcionan como cajas negras de los procesos que se dan en su interior. Internet se visualiza como «nube», y los dispositivos conectados a ella, a través de hilos invisibles e inateriales, transmiten performances identitarias fácilmente categorizables y siempre ordenadas. (p. 317)

Este paralelismo con las nuevas tecnologías nos recuerda lo que habíamos visto anteriormente sobre el uso de determinadas herramientas o formas de aprendizaje que, bajo una apariencia moderna o novedosa no hacen más que disfrazar los mismos discursos de siempre (Camnitzer, 2017; Acaso, 2020). Recordemos, por ejemplo, el caso del Robot que nos enseñaba Educación Artística. Lo primero que escuchamos al encenderlo es su voz femenina, agradable y cuidadora. Como si no fueran posibles otras realidades.

No obstante, el cambio se está produciendo: “Las olas de feminismo y la voluntad de indefinición activa por parte de las líneas del pensamiento queer

reflejan la existencia de otras vías de actuación que, desde abajo y superando el ninguneo, han ido ganando peso” (Manen, 2012, p. 96). Esto se empieza a ver en algunas aulas y también en algunos espacios expositivos: “En algunos casos, van tomando espacio artístico y el espacio de la exposición” (Manen, 2012, p. 96) y esto es importante porque el arte “es una herramienta de actuación, una forma de pensar y hacer capaz de transformar la educación y los mecanismos de impacto social” (De Pascual y Lanau, 2018, p. 70).

Al respecto, Huerta (2016) adopta el término “transeducar” como una forma de entender la Educación Artística desde un posicionamiento transfeminista que plantea que “todos somos Trans” (p. 24), ya que tenemos el derecho a transitar por diversas identidades, y en el que el arte abre “diversas posibilidades de acción, entendiendo la educación artística como una geografía plural y porosa que atiende a la relación entre los individuos y su entorno” (p. 13). Una forma de entender la Educación Artística no sólo desde la identidad sexual o afectiva, sino desde un abanico más amplio:

Transeducar se revela como un ámbito de empoderamiento que afecta al alumnado y al profesorado. Hablamos de una cuestión educativa que implica a todos los colectivos y a todas las personas, más allá de su orientación sexual o de su pertenencia a una raza, religión, clase social o nacionalidad. (Huerta, 2016, p. 25)

Por tanto, existe una Educación Artística contemporánea queer y transfeminista porque se alza contra lo normativo tratando de visibilizar, como ya hemos dicho a lo largo de este capítulo, lo otro, lo raro, lo diverso, lo torcido, lo que, en definitiva, forma parte de nuestro día a día. Dentro y fuera de los espacios de aprendizaje. Y esta premisa que pone el foco en lo oculto, responde a una de las máximas de la comunicación en tanto que “lo que no se comunica no existe”. Partiendo de esta base, la Educación Artística es en sí un acto de comunicación que no sólo da voz, sino que la reclama y que, a su vez, forma parte de sistema más complejo³³.

³³ Como hemos visto la Educación Artística como la entendemos no es una asignatura sin más. Es una forma de entender la intersección entre arte y educación aplicada a diversos contextos. Sobre esto, nos centraremos en el siguiente apartado en el que abordaremos el concepto Arte+Educación.

Sánchez (2019), en la misma línea, plantea la necesidad de tratar la identidad como uno de los pilares de la educación a partir del cual revolucionarla y cambiarla (cambiarnos). Un acto de visibilización de quiénes somos como punto de partida de la nueva realidad: “¿nos arriesgamos a hacer otra educación? Esta cuestión nos reclama el compromiso desde la curiosidad epistémica, la aventura intelectual, el erotismo pedagógico, que forje un cuestionamiento apasionado para que las escuelas sean un espacio de vida para nuestras identidades” (p. 11) En definitiva, un espacio en el que tengamos cabida todxs.

La Educación Artística puede abrazar a todxs porque mira y escucha*, porque tiene en cuenta el tiempo y el espacio, porque abre las puertas y nos permite entrar y salir. Pero para abrazar a todxs, también es necesario, que nos toquemos³⁴.

³⁴ Con esta afirmación aludimos a una idea planteada por Garcés (2016) en la que resalta que la mayor valentía posible en estos momentos es dejarse tocar. Esto, lo desarrollaremos en el capítulo 3 dedicado al caso de estudio “Por tocarnos (?)” en el que reflexionamos sobre la Educación Artística en los primeros días, los de mayor incertidumbre, del establecimiento del estado de alarma a causa de la COVID-19.

2. La Educación Artística como intersección entre el arte y la educación: ARTE+EDUCACIÓN

En este apartado vamos a adentrarnos en el concepto del **Arte+Educación como una forma de matizar y acotar aún más el tipo de Educación Artística que practicamos**. Hasta el momento, para ayudarnos a entender el terreno en el que nos movemos y cómo lo entendemos hemos incluido ejemplos de Educación Artística en distintos contextos. A continuación, con tal de ir concretando nuestro objeto de estudio, introduciremos otros términos, conceptos y perspectivas que, de una forma u otra enriquecen, concretan y definen lo que entendemos por Educación Artística y cómo y desde dónde la llevamos a cabo³⁵.

/Delimitar para expandir/

Acaso (2017) afirma lo siguiente: “Es en ese lugar, en la intersección, en el intermedio, donde me gusta estar, para, en vez de sentirme atravesada, atravesar las instituciones” (p. 178).

Con estas palabras se resume muy bien el propósito de este apartado. Entender qué es trabajar desde la intersección y no desde los extremos. Tras analizar lo que entendemos por Educación Artística es necesario seguir concretando en la práctica de lxs profesionales del sector y, también, en los propios contextos en los que se desarrolla.

Por ello, surge la necesidad de crear una nueva denominación que responda a las inquietudes que plantea (De Pascual y Oviedo, 2018). Entre ellas, la propia denominación que, lejos de connotar esa equidad a la que su planteamiento alude, supedita la educación al arte. Esto supone que, tal como hemos visto

³⁵ Este apartado recoge puntos muy importantes que tendrán una correspondencia directa con la metodología arte+educativa que hemos desarrollado: la importancia del tiempo y del espacio, entender el proceso de aprendizaje como un todo sin compartimentar en fases separadas entre sí, los procesos de comunicación, etc...

anteriormente al analizar el punto de vista de algunxs investigadorxs, en algunos ámbitos la Educación Artística es sinónimo de enseñar arte únicamente y no de proporcionar ese conjunto de posibilidades críticas, cuestionadoras y diversas propias de un aprendizaje queer y transfeminista desarrollado en sintonía con el arte.

Este nuevo término al que se suman lxs profesionalxs que demandan más de la Educación Artística tradicional se llama Arte+Educación (Pedagogías Invisibles, 2019).

Un término que concreta, pero a la vez expande las prácticas de Educación Artística tal como las entendemos al partir del punto de unión, de la intersección entre arte y educación. Esto, a su vez plantea un modo de operar distinto y alejado de posiciones extremas asentadas, implicando replantear qué es el arte y qué es la educación.

Pero antes de proseguir vamos a entender cómo hemos llegado desde los extremos a la intersección. Para ello, lo primero que tenemos que entender es “cómo funciona” nuestra propia vida y el aprendizaje encorsetado que nos prepara para ella.

2.1. Sin asignaturas, como la vida misma.

La vida es un proceso continuo que acotamos con etapas: niñez, adolescencia, juventud, madurez, vejez... Lo mismo ocurre en nuestro aprendizaje. En el apartado anterior hemos analizado algunas en la práctica educativa, no sólo en el contexto formal, sino también en los no formales e, incluso, los informales. Todo ello derivado de la falta de herramientas para mirar y *escuchar** desde un posicionamiento crítico.

Cuando decíamos que algunas **prácticas educativas siguen arrastrando** con sus mecanismos de aprendizaje algunos **valores o discursos que no se**

corresponden con la realidad de muchas personas, hay uno que se suele pasar por alto: La propia estructura y compartimentación de saberes que aísla el conocimiento en cámaras estancas. Nos referimos a **las asignaturas**.

A pesar de que esta compartimentación por asignaturas está generalizada e interiorizada, algunos métodos pedagógicos sí que han cuestionado este sistema optando por otras alternativas como el método Montessori o la pedagogía Freinet. En estos casos se plantea que dividir las clases o cualquier tipo de aprendizaje en asignaturas o competencias, es como fragmentar el aprendizaje en pequeñas islas más o menos cercanas entre sí, pero cuya desconexión entre ellas impide que se viaje de una a otra sin complicaciones (Montessori, 2016).

Este hecho, además, acentúa la jerarquización de unos saberes frente a otros, los que anteriormente hemos referido como “saber realmente útil” (Borja-Villel, 2014) que visibiliza la importancia de unos saberes frente a ese saber no necesario que, en términos peyorativos, se encuadra bajo la categoría de “asignatura María” y devalúa determinados aprendizajes como la Educación Artística a la anécdota o, incluso, a la periferia, en la pirámide de la educación primaria y secundaria:

La irrelevancia de la noción de asignatura maría se prolonga desde la periferia de la escuela hacia un lugar donde, al final, se desarrolla el verdadero peso de la educación artística en nuestro país: las actividades extraescolares. Aquí, la propia noción de conocimiento extraescolar nos sitúa al margen absoluto del conocimiento verdaderamente importante, que, por supuesto, no es extra, sino básico. (Acaso, 2020, párr. 5)

A través de las asignaturas, por tanto, no sólo se compartimenta el saber, el aprendizaje, sino que además se cataloga y jerarquiza unos saberes por encima de otros. La cuestión, como ya hemos visto anteriormente es que la Educación Artística formal queda relegada a la marginalidad (Acaso y Megías, 2017, Fig.1 - p. 28) frente a unas asignaturas más importantes que se suponen más útiles porque preparan para el trabajo, aunque no para la vida:

Hay asignaturas que te preparan para conseguir un trabajo; y las hay también que te preparan para la vida. Las “asignaturas invisibles”, aquellas cuyos resultados “no se ven” a corto plazo, que forman la personalidad y hacen a un ser humano digno, son una verdadera educación en valores, tan necesarias en la sociedad de nuestros días. (Valenzuela, 2019, párr. 6)

Este tipo de asignaturas, sin entrar en cuestiones de dignidad humana como hace Valenzuela (2019), ilustran una realidad que arrastramos irremediablemente y damos por válida³⁶. Este es un hecho que, hasta cierto punto, “domestica” al estudiantado hacia un fin capitalista como es el formar parte de la cadena de producción sin cuestionamiento alguno y que se repite en todas las etapas de educación formal, incluso la no formal, puesto que no existe nada que las una entre sí (Acaso y Megías, 2017). En este sentido, Camnitzer (2014) comparte ideas parecidas, sustituyendo el concepto de asignatura por el de competencias. De esta forma, podemos extrapolar esta idea a todos los sistemas educativos y entender que en nuestro día a día no podemos funcionar con un conocimiento segmentado y aislado del resto: “Las competencias son importantes. Sin embargo, no deben enseñarse como entidades integradas en cubículos cerrados sino como metáforas que permiten salir y establecer relaciones con otras metáforas” (p. 121) porque la vida, como indican Acaso y Megías (2017) “no está dividida en asignaturas” (p. 172) y, por tanto, es necesaria una educación que nos prepare para ella (Valenzuela, 2019) con las herramientas necesarias y un nexo de unión entre estos conocimientos separados entre sí. El arte sería esa amalgama que uniría los temas, permitiendo establecer las conexiones necesarias para trascender esa educación encorsetada que no responde a la realidad (Acaso y Megías, 2017) y cuyo cometido es el de “construir la base de la educación” (p. 172) entendiéndolas “como el eje vertebrador para construir las diferentes arquitecturas de generación de conocimiento que den forma a los procesos educativos contemporáneos” (p. 172). Un hecho que tiene mucho que ver con lo que anticipábamos

³⁶ Durante el proyecto arte+educativo *Saca el monstruo que llevas dentro*, sobre el que profundizaremos en el capítulo 3, un niño presentó a su compañero como una persona estresada. Ante esa revelación y teniendo en cuenta que eran niños de 10 años quisimos indagar en si el uso de la palabra estrés era casual o si sabían a que se referían. Tras preguntarle al niño supuestamente estresado, éste nos dijo que sí, que sabía lo que era el estrés y que lo sufría por la cantidad de deberes y tareas que tenía en cada asignatura. Lo llamativo es que lo decía con total resignación hasta el punto de afirmar que “es lo que toca”.

anteriormente sobre la necesidad de apoyarnos en las distintas competencias para avanzar personal y socialmente. Una idea que Camnitzer (2014) ve perfectamente en la figura del artista:

[...] un artista puede recurrir, a cualquier competencia (pintura o fontanería), así como a cualquier otra cosa, en un proceso inquisitivo que no está limitado por las competencias. Salvo si queremos construir una sociedad de esclavos ignorantes, no hay ningún motivo que justifique la asignación de esta libertad a unos pocos individuos elegidos, llamados artistas. (p. 121)

Para Camnitzer (2014) **un artista representa esa figura capaz de aprovechar lo mejor de cada disciplina y emplearla en el beneficio propio o en el de lxs demás**. Por tanto, si esta capacidad forma parte de las prácticas artísticas habría que democratizarlas y permitir que se incorporaran a todos los ámbitos del conocimiento. Esto sería posible entendiendo la Educación Artística no como una asignatura más sino como un modo de enseñanza que no trabajaría predominando ninguno de los polos que la conforma. Se trabajaría desde un lugar común, desde los límites mismos del arte y de la educación sin llegar a ser en ningún momento ni uno ni otro, “ni arte ni educación” (Grupo educación Matadero Madrid, 2017) sino lo mejor de cada uno: “Es necesario que las artes se desplacen hacia la educación, pero también (aunque por razones diferentes) es necesario que la educación se desplace hacia las artes” (Acaso, 2017, p. 176).

2.2. Trabajar desde los límites y desde la intersección entre arte y educación.

/La necesidad de acercar la educación al arte: Discursos de acercamiento/

Para Acaso (2017) este acercamiento implica diversas consecuencias tanto para el arte como para la educación respecto a cómo se han entendido hasta el momento. Para la educación, acercarse al arte, permite **reconocer la**

capacidad de generación de conocimiento de éste y aceptar sus modos de pensar subjetivos, sin barreras y rizomáticos. También nos permite **enfatizar en el placer** como detonante del aprendizaje y no sólo atender las pedagogías del esfuerzo. Al respecto, Acaso y Megías (2017) equiparan ese tipo de aprendizaje basado en el esfuerzo y fiel al aforismo de “la letra, con sangre entra”, con las dietas para adelgazar: las hacemos, pero como no se asocian a algo placentero únicamente son sostenibles a corto plazo por lo que, una vez concluidas, se recupera todo lo perdido porque no se ha integrado como algo natural “sin que nadie nos obligue, nos castigue o nos haga sufrir” (p. 125). Por ello, el placer y el recuperar el cuerpo en la educación es tan importante en este acercamiento al arte.

Otro de los aportes de esta aproximación al arte es **entender la educación como producción cultural**: “Nos entendemos como productoras de conocimiento, agentes culturales y políticas, intelectuales transformadoras, equiparando el arte y la educación en términos de conocimiento [...], proceso [...] y creatividad [...]” (De Pascual y Lanau, 2018, p. 70). De esta forma, el papel que desarrollan lxs profesionales de la educación se equipararía al de lxs profesionales del arte, lo que permite, a su vez, trabajar de forma proyectual, en etapas, a fuego lento, como lxs artistas (Acaso, 2017).

Entender la educación por proyecto y como productora cultural tiene mucho que ver con **dos de los cuatro discursos** que Mörsch (2015) enumera al hablar de Educación Artística (y mediación³⁷) en museos:

“**El primero**, siendo el más común y dominante, **es el discurso afirmativo**. Este discurso atribuye a la educación y mediación la función de comunicar de forma efectiva la misión del museo los estándares de ICOM³⁸, colección, investigación, cuidado, exposición y promoción del patrimonio cultural” (p. 39).

³⁷ En este capítulo (Pto. 3) ahondaremos en el término “mediación” o “mediación cultural”. No obstante, aunque todavía no hayamos contemplado este término, no imposibilita la comprensión de la referencia que hacemos sobre los discursos de Carmen Mörsch.

³⁸ Consejo Internacional de Museos.

Este discurso responde a aquél en el que todas las actividades que lleva a cabo el museo están dirigidas por expertos y dirigidas a públicos muy concretos. Aquí encontraríamos seminarios, conferencias, ciclos específicos, etc. cuyo cometido es expandir el discurso del museo por encima de todo.

El segundo discurso es el reproductivo: “La educación en museos y mediación asume la función de educar al público del mañana y, en el caso de las personas que no vienen por su propia voluntad, asume la función de encontrar maneras de introducirles al arte” (Mörsch, 2015, p. 40). Estaríamos hablando de talleres para niños, grupos escolares, eventos especiales, etc. y que, como regla general, “son concebidos por personas que tienen un mínimo de experiencia en pedagogía, y por ser educadoras de museos y de salas de exposición” (p. 40). En este caso, a pesar de que las actividades ya han expandido sus públicos y están organizadas por profesionales de la educación, no dejan de reproducir los discursos de los expertos (Pedagogías Invisibles, 2019) como, por ejemplo, en las visitas guiadas tradicionales por las exposiciones.

El tercer discurso, el deconstructivo, no suele darse con tanta frecuencia como los dos anteriores y proviene de la museología crítica (Mörsch, 2015). En éste “el propósito de la educación en museos y mediación es examinar de forma crítica, junto con los públicos, el museo y el arte, así como los procesos educativos y canónicos que tienen lugar dentro de este contexto (p. 40), concibiendo “a los públicos como identidades múltiples, con saberes y posiciones activas” (Pedagogías Invisibles, 2019, p. 29). Aquí la posición de lxs educadorxs pasa a estar al mismo nivel que la de lxs artistas con quienes pueden compartir experiencias con lxs participantes a quienes hacen partícipes y protagonistas de la experiencia.

Por último, **el cuarto discurso, y menos común de todos por el momento** (Mörsch, 2015) **es el transformativo:** “Aquí, la educación en museos y mediación educativa cumple la tarea de expandir la institución expositiva y de posicionarla de manera política como un actor de cambio social” (p. 41). En este caso no hablaríamos tanto de dirigirnos y transformar a lxs

públicos sino a la propia institución, acercándola más a la realidad en la que se ubica y asienta. En este discurso lxs educadorxs se independizan de la exposición y son capaces de desarrollar proyectos independientes de los programas expositivos destinados a activar relaciones colaborativas entre diversas esferas (Pedagogías Invisibles, 2019).

Por tanto, cuando hablamos de **acercar la educación al arte** trabajando desde los proyectos y como producción cultural, lo estaríamos haciendo **desde la perspectiva de los discursos deconstructivo y transformativo** que, como veremos más adelante, son los propios de esta “nueva” Educación Artística que se forma desde la intersección.

/La necesidad de acercar el arte a la educación/

En cuanto al arte, también ha de aproximarse a la educación participando de alguna de sus características. Acaso (2017) enumera otras **cuatro razones que justifican este acercamiento**. En primer lugar, es necesario **aprender a ceder**, entendiendo que educadorxs y artistas pueden jugar en el mismo campo. Por tanto, su actividad ha de poderse llevar a cabo en igualdad de condiciones y desde la legitimación de su práctica para cuestionar, establecer y propiciar en lxs participantes nuevos discursos más allá de los asentados por artistas, comisarixs o la propia institución.

Otro acercamiento ha de producirse atendiendo al **carácter político de las artes visuales que nos influyen y condicionan** y cómo éste “puede convertirse en un verdadero motor de cambio social cuando se imbrica con la educación, dejando atrás lo meramente propositivo” (Acaso, 2017, p. 177), propiciando, de esta manera, que las producciones artísticas sean verdaderas prácticas transformadoras.

La tercera idea es que la educación, a través de las pedagogías críticas ofrece la **posibilidad de equivocarse**. De entender que el arte no siempre tiene la

razón, que participa de la experimentalidad y la incorporación, en ocasiones, del error como resultado y, sobre todo, que sus discursos pueden ser cuestionados. Un pensamiento en la línea a los discursos deconstructivo y transformativo que planteaba Mörsch (2015).

Por último, Acaso (2017) destaca una idea que tiene mucho que ver con el cambio de perspectiva y la horizontalidad de este sistema insistiendo en la necesidad de "mirar desde abajo" (p. 177) y dar cabida a todxs aquellxs agentes y perspectivas subrogadas, silenciadas y que, como hemos repetido a lo largo de este capítulo, demandan formar parte de la realidad que nos rodea.

Esta forma de entender la relación entre arte y educación supone partir de un posicionamiento distinto al que plantea la Educación Artística más tradicional, y la educación en general, y que sigue parcelando esa relación. Camnitzer (como se citó en De Pascual y Lanau, 2018) cuestiona esta separación asegurando que:

Y es en realidad la división de ambas por parte de la pedagogía la causa del mal ideológico que estamos viviendo. Pero, además de ser una consecuencia, también le da permanencia. En cierto modo, la educación se encara como algo opuesto al arte. (p. 32)

Por tanto, si la Educación Artística quiere ser coherente con sus objetivos no ha de definirse desde los extremos de la educación o el arte, sino desde todo lo contrario.

Este planteamiento permite **superar aquellas prácticas que se limitan a reproducir una serie de esquemas de forma casi automática**. Patrones sobre los que no se debaten y que son muy ilustrativos de la necesidad de trabajar desde los cruces (Camnitzer, 2014; De Pascual y Lanau, 2018; Martínez, 2017) y no desde parcelas desligadas entre sí que es como nos enseñan desde niñxs, pero que no tiene nada que ver con lo que nos encontraremos a lo largo de la vida y que conforma nuestra identidad. De esta manera, además, conseguiríamos superar las limitaciones que implica trabajar desde campos tan significados como el arte o la educación.

Esto supondría, por un lado, abandonar el concepto de artista como genio que limita a unxs poxcs el talento, la creatividad y/o esa misma capacidad resolutive a la que aludíamos anteriormente citando a Camnitzer (2014). En cuanto a la educación, también supone abandonar el imaginario del profesor o de la profesora que sólo se limita a dar la lección, reproduciendo los estándares educativos correspondientes, un altavoz que evalúa, corrige, pero no establece una comunicación real con el estudiantado, o, en el caso concreto de la Educación Artística, el del o la artista que ha de dedicarse a la docencia porque no tiene otras salidas laborales posibles (Acaso y Megías, 2017). Es fundamental, por tanto, superar estos límites y "aprender a copiar" (Acaso y Megías, p. 89) porque eso significa que aprendemos, socializamos y expandimos nuestras fronteras. Dejaríamos de trabajar desde el aula o desde la soledad bohemia del atelier del artista y pasaríamos a hacerlo desde la intersección entre el arte y la educación.

La postura de Martínez (2017) es muy clara al respecto al afirmar que “si el arte se quedó sin relato, la educación perdió también el suyo” (p. 36). Esta postura exige una revisión del “desde dónde” se pretende abordar el cambio al entender que los dos pilares básicos, arte y educación, adolecen de determinadas carencias que contradicen, precisamente, lo que esperamos de la Educación Artística que hemos analizado anteriormente. Por tanto, lo que defienden autores como Acaso (2017), Camnitzer (2017), De Pascual (2017) o Martínez (2017) es entender que ya no hablamos de ni de arte ni de educación sino de “otra cosa” que no se encuentra asentada en ninguno de los extremos, sino en los límites que se tocan.

Trabajar desde los límites, pero sin llegar a ser nada de ello supone hablar de nuevos conceptos, pero también de nuevas prácticas.

Garcés (2016) coincide en la necesidad de partir desde los límites porque esto permite seguir desarrollando una postura crítica dinámica que no se estanca perennemente en un saber inmutable: “la crítica no es una posición fijada, es un arte: el arte de los límites. Para practicarlo, hace falta estar dispuestos a ir al límite de lo que somos y de lo que sabemos” (p. 58). En realidad, se trata de no

permanecer en una postura acomodada sino fluir en el continuo desequilibrio que supone ir de un extremo a otro para “desarrollar una inteligencia que no acepta otros criterios y razones que aquellos que podemos llegar a revisar juntos, sin prejuicios ni garantías” (Garcés, 2016, p. 58). Es decir, un saber basado en un aprendizaje que se revisa continuamente sin la posibilidad de garantizar que algo sea así porque sí. Estaríamos hablando de una **educación expandida**, entendiéndola como “un término que alude a la exploración de los límites más allá de lo que hoy conocemos como educación” (Zemos98, 2012, p. 40), pero que, además, al trabajar junto al arte, nos adentraría en “un territorio nuevo que ya no se ubica en la disciplina pedagógica sino que es una transpedagogía³⁹” (Pedagogías Invisibles, 2014, párr. 9). Un término que nos recuerda al de “transeducar” (Huerta, 2016) que entendía la Educación Artística como un tránsito que “permite una relectura de las miradas hacia el arte y la educación, sin perder de vista los sentimientos, las dudas, los miedos o las potencialidades que nos caracterizan” (Huerta, 2016, p. 26).

Se trata, por tanto, **de abordar la Educación Artística, ahora, como una experiencia de equiparación no sólo entre el arte y la educación, sino también entre lxs educadorxs, lxs públicos** que lxs pondría, a su vez, “al mismo nivel que el resto de los agentes que configuran dicha experiencia, poniendo en tela de juicio la idea de que la producción de conocimiento solo les compete a los primeros de la lista” (De Pascual, 2017, p. 51). Es decir, que desde esta perspectiva la producción de conocimiento no sólo forma parte de un discurso unidireccional en el que el público no es participante activo de este proceso, sino todo lo contrario. Todxs lxs agentes implicadxs forman parte del proceso de aprendizaje asemejándose, de esta forma, a los modelos

³⁹ En referencia a este término, Pablo Helguera (2012) explica:

En 2006, propuse el término “Transpedagogía” para tratar de proyectos hechos por artistas y colectivos que juntan procesos educativos a la creación de arte, en trabajos que ofrecen una experiencia que es evidentemente diferente a la de las academias de arte convencionales o a la de la educación del arte formal. El término surgió de la necesidad de describir un denominador común para el trabajo de varios artistas que huían de las definiciones normales usadas en relación al arte participativo.

En contraste con la disciplina de educación del arte, que tradicionalmente objetiva la interpretación del arte o enseñar habilidades para crear arte; en la Transpedagogía, el núcleo del trabajo en arte es el proceso pedagógico. Trabajo que crea su propio ambiente autónomo; la mayoría de las veces, fuera de cualquier estructura académica o institucional. (p. 158)

comunicativos⁴⁰ que atienden al feedback, contexto y, sobre todo, conocimiento personal del sujeto receptor.

Esta nueva propuesta que parte de los límites y se da en la intersección entre arte y educación, pero también entre las de educadorxs y públicos, responde a las necesidades de conformar un nuevo espacio desde el que actuar y que permita fluir, sin compartimentos estanco, el saber, la participación y, en definitiva, las fuentes de conocimiento y catalizadores de creación:

Nuestra propuesta es dejar de concebir el arte y la educación en compartimentos estancos y apollados, hibridar los dos conceptos y hablar de un espacio no definido, liminal, fluctuante, en el que se dé el arte como un vehículo para el aprendizaje y a la educación como un proceso de investigación. Un espacio no acuñado, que desborde las disciplinas y campos del "arte" y la "educación" y se ubique en un escenario no disciplinar desde el que abordar la realidad que vivimos. (De Pascual y Lanau, 2018, p. 37)

Este “espacio no acuñado” es, además, tiempo (Manen, 2012) y escucha* (Moltó, 2019b) y podemos denominarlo Arte+Educación (De Pascual y Oviedo, 2018).

/Cuando el orden de los sumandos no altera la suma. Expandiendo la Educación Artística/

Arte+Educación es un término que emplea Pedagogías Invisibles (2014) para denominar esos **espacios de intersección y “transdisciplinares”** (Pedagogías Invisibles, 2019, p. 25) **que parten desde los límites del arte y la educación y que reclamaban una denominación que englobara las experiencias y prácticas que allí se plantean.** Por tanto, en estos términos, no hablaríamos ya de arte o educación, ni siquiera de Educación Artística, sino de un campo fruto de su intersección o, mejor dicho, de su suma (Pedagogías Invisibles, 2014).

⁴⁰ Más adelante estableceremos paralelismos entre una serie de modelos clásicos de comunicación y las prácticas arte+educativas.

A diferencia de otras denominaciones parecidas como Arteeducación o Arte-educación, el uso intencionado del signo + supone una declaración de intenciones que suma ambas partes por igual y que, cumpliendo la ley conmutativa, a diferencia de otras formas de entender este avance de la Educación Artística, resuelve la problemática de en qué orden deberían figurar ambos términos. De esta forma, al sumarse, Arte+Educación o Educación+Arte obtendrían el mismo resultado. Aunque Camnitzer (2017) no menciona este sumatorio sí que entiende que el **arte y la educación tiene un camino común en el que ambos caminan paralelamente al mismo nivel**: “El arte es educación y la educación es arte. Una de las palabras solamente adquiere sentido una vez que está dentro de la otra” (Camnitzer, 2017, p. 24). Esto nos permite sortear las carencias de una Educación Artística en la que el arte es el objeto que estudiar y no la herramienta que nos permite aprender y crecer:

El + es la clave para que la educación sea una herramienta que construye identidades colectivas y sirva como estrategia para trabajar desde el conflicto. El + transforma el arte en algo útil y práctico que busca la transformación social y que aporta no sólo la producción de conocimiento y nuevas habilidades, sino la aplicación de estas en nuestra sociedad: innovación social. (Pedagogías Invisibles, 2014, párr. 9)

El Arte+Educación, por tanto, es una revisión de la Educación Artística que, por un lado, la concreta y define, y, por el otro, la amplía, al expandir sus posibilidades:

El Arte+Educación transforma la práctica artística en educativa (y viceversa), de manera que vincula lo artístico con lo social. Gracias a ello, se consigue que desaparezca el elitismo que en ocasiones encontramos en el mundo del arte para convertirse en una herramienta de uso y transformación social. (De Pascual y Oviedo, 2018, p.9)

Se trata, como avanzábamos anteriormente, de no ceñirnos exclusivamente al arte y a la educación, sino transitar entre ambos términos y, de este modo, entender la Educación Artística por encima de las limitaciones que su propia nomenclatura le ocasiona y que “principalmente se centra en la interpretación del arte o el desarrollo de habilidades para producir arte” (Pedagogías

Invisibles, 2014, párr. 9). Hasta el momento, esta categorización nos obligaba a distinguir entre educación formal, no formal e informal. Esto supone una jerarquía de conocimiento que legitima o reconoce a una por encima de la otra entendiendo que toda aquella que se da en la no formal o informal tiene menos importancia (asignaturas “maría”) o no son necesarias dentro de la educación reglada, aprobada y certificable (actividades extraescolares), por no hablar de los aprendizajes que se pueden dar jugando, tomando algo o viendo una película, por ejemplo.

Esto nos lleva a **replantear en nuestra práctica** incluso el propio término **“Educación Artística”** ya que su propia denominación adolece de trabajar desde una postura asentada en la que el uso del arte se entiende como una categoría o tipo de educación (Pedagogías Invisibles, 2014). No se parte de una relación equidistante entre arte y educación lo que, finalmente, provoca que la parte educativa sea la protagonista. Esto, fomentaría, además, que, al hablar de Educación Artística, aunque se pueda dar en cualquier de los sistemas educativos, se siga asociando al formal (escuelas, universidades...) y en menor medida a la no formal e informal: “Educación, Arte... pero no Educación Artística. El Arte+Educación funde los procesos educativos y de producción artística para ofrecer una experiencia distinta a la educación artística” (Pedagogías Invisibles, 2014) que, como hemos visto, se basa, en la mayoría de ocasiones, de una forma de entender el arte o aprender sus técnicas, pero no a pensar a través de él.

Por tanto, es necesario remarcar que la **Educación Artística no se da únicamente en las escuelas**. Puede darse en cualquier ámbito susceptible de producir conocimiento, incluido el más inesperado (Bosch, 2003). Por tanto, **a falta de un consenso que entienda la Educación Artística de esta forma, nos posicionamos como Arte+Educadorxs para entender la Educación Artística o, en este caso el Arte+Educación, como “personas pensando”** (Acaso y Megías, 2017, p. 105) y **no solo como una asignatura o taller en el que nos enseñan mecánicamente una técnica o que no supone un aprendizaje crítico como el que nosotrxs**

intentamos fomentar, como veremos en los capítulos 2 y 3, a través de nuestros proyectos de mediación cultural.

2.3. Arte+Educación donde la Educación Artística falla (la importancia de los contextos).

Moroño (como se cita en Pedagogías Invisibles, 2019) apunta que:

En una primera reflexión sobre estas cuestiones podemos pensar que, desgraciadamente, el término "educación" se sigue asociando a nociones más conservadoras o vinculadas a modelos educativos más rígidos, y se emplea para aquellas actividades que tienen que ver con la educación formal o con lo "clásico" en educación, usándose más el término "mediación" para aquellas formas de trabajo que implican un cambio en estos modelos (cambios en nuestro rol, en los tiempos, en las formas, etc.). (p. 36)

Aunque hablaremos de "mediación" en el siguiente apartado, es interesante entender de esta reflexión cómo desde el campo del Arte+Educación se demanda atender por igual a todos los tipos de educación: "La educación que antes denominábamos como informal juega ya un papel esencial en nuestras vidas. Buena parte de nuestro conocimiento y capacidades no los obtenemos en un aula ni contamos con un título que lo acredite" (Freire, 2012, p. 71). Por ello, se hace inevitable referirnos a otras estructuras de aprendizaje más allá de las de educación formal, no formal e informal en las que se enmarca la propia Educación Artística y que respondan, también, a las lógicas del arte y que no se encorseten en el marco legislativo que jerarquiza el aprendizaje en función de en qué modalidad se da:

Estos tipos de educación se basan, entre otras cosas, en la regulación y estructuración oficial de unos contenidos mediante legislación. No definen tanto unos contextos –aunque se vinculan a unos espacios y tiempos– como una determinada legitimación del conocimiento adquirido a través de diversos procesos de aprendizaje. Este tipo de normativización es poco compatible con los procesos artísticos. Por lo tanto, resulta imprescindible otra categorización, desde la idea «educación no es escolarización», que atienda a la diversidad de contextos en los que implementan sus prácticas las arteducadoras [...] (De Pascual y Oviedo, 2018, p. 60)

Según esta lógica deberíamos **atender a tres tipos de contextos** (De Pascual y Oviedo, 2018). Por un lado, el “**contexto formal**” que se refiere al sistema educativo propiamente dicho en el que el arte se enseña y donde el papel del Arte+Educación es el de replantear las dinámicas desde su posicionamiento. En este contexto veremos en el capítulo 3 el ejemplo de un proyecto de Arte+Educación que llevamos a cabo en un colegio de primaria y cómo esto nos permitió tratar determinados temas de otra forma no tendrían cabida en las aulas⁴¹.

En segundo lugar, nos encontraríamos con el “**contexto cultural**” que comprende todos aquellos espacios de arte en los que se la educación ésta presente: museos, salas de exposiciones o, como veremos en el siguiente apartado, espacios expositivos universitarios.⁴² Aunque fuera de nuestro límite de estudio, aquí nos encontraríamos también con aquellos espacios artísticos y culturales dedicados al teatro, la música, cine, por citar unos cuantos, en los que también tendrían cabida actividades arte+educativas.

Por último, el “**contexto comunitario**” donde "La labor del arteducador puede vincular de modo estable el arte y la educación con la acción social en estos escenarios" (De Pascual y Oviedo, 2018, p. 60). Como ejemplo, aquellas acciones de Arte+Educación desarrolladas en centros de salud⁴³, espacios vecinales o comunidades en riesgo de exclusión⁴⁴.

⁴¹ En el capítulo 3 analizaremos el proyecto *Saca el monstruo que llevas dentro* de Arte+Educación en el que se implementaron alguno de los principios del *Método Momo* que hemos conceptualizado a partir de las dinámicas que llevamos a cabo basadas en el tipo de Educación Artística que estamos definiendo en este capítulo.

⁴² Los espacios expositivos universitarios (concretamente Sala Universitat de la Universidad Miguel Hernández de Elche), como ya hemos ido avanzando, son aquellos en los que desarrollamos nuestra práctica y en los que hemos llevado a cabo principalmente nuestra investigación de campo. Sobre ello volveremos a referirnos detenidamente en el capítulo 2.

⁴³ En 2017 participé en un proyecto colectivo denominado “Tesoros de Cartón” desarrollado en el centro Madrid Salud de San Blas y el espacio vecinal Montamarta. Cada semana preparábamos una serie de dinámicas arte+educativas dirigidas a personas de la tercera edad en situación de soledad.

⁴⁴ Un ejemplo muy interesante y reconocido es el de “Mujeres en espiral: sistema de justicia, perspectiva de género y pedagogías en resistencia” llevado a cabo por un equipo de personas lideradas por las académicas de la UNAM Marisa Belausteguigoitia, Patricia Piñones y Rían Lozano, que a lo largo de los años ha conseguido la reinserción de más de 70 mujeres en reclusión: https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2019_023.html

Esta forma de entender los procesos de aprendizaje permite superar la barrera de la educación tradicional que compartimenta no sólo en materias sino también por edades. **Concebir la Educación Artística a través del Arte+Educación permite, además, que, al trabajar por proyectos, podamos adaptarnos a las necesidades del contexto** permitiendo que todxs aprendamos de todxs gracias a un aprendizaje en comunidad intergeneracional si así lo requiere la situación. Como indica Martínez (2017): "Ese proceso de descentralización de la educación ofrece nuevas posibilidades para su apropiación instrumental como pieza clave de la reproducción social, pero también multiplica los escenarios para la elaboración de la contestación y la crítica" (p. 38), lo que permite esa expansión de la Educación Artística a la que habíamos hecho mención anteriormente entendiéndola, como apunta Huerta (2016), como un gran geografía plural y porosa: "Desde el arte se abren diversas posibilidades de acción, entendiendo la Educación Artística como una geografía plural y porosa que atiende a la relación entre los individuos y su entorno" (p. 13).

Esta relación, a su vez, no sucede en un espacio aislado del mundo, por lo que, ya sea en los contextos formales, culturales o comunitarios, existe una connotación que conecta con el conocimiento y subjetividades de lxs agentes implicados por lo que, como plantean Alcaide et al. (2009) es más interesante no centrarnos en la obra sino en todo lo que la rodea:

A la hora de plantear una actividad, nuestro interés se centra en que la obra no sea la protagonista, abordando todos aquellos aspectos que contribuyen a su significación. Partimos de que el encuentro con la obra tiene lugar en un contexto específico que en ningún caso es neutro, y nuestra posición crítica debe evidenciarlo. (p. 231)

Esta idea, que nos recuerda al "Pensamiento en torno a la obra" de Camnitzer (2014), alude a un contexto que implica que **los espacios significan por el mero hecho de serlo y por dónde se ubican**, pero, a su vez, **lxs participantes no participan en ellos desde la completa ignorancia**. El proceso de aprendizaje, por tanto, tendrá mucho que ver por cómo se entienden los procesos comunicativos que se establecen allí entre todxs lxs agentes involucrados.

2.4. Arte+Educación como un acto de comunicación.

Aimar (como se cita en De Pascual y Oviedo, 2018) indica que: “Cualquier práctica genera conocimiento. Otra cosa es qué tipo de conocimiento quieres generar en tu práctica. Y ahí entra la idea del pensamiento crítico” (p. 48). Esto nos recuerda, precisamente a una de las máximas del mundo de la comunicación: “Todo comunica” (Watzlawick, 2014). Por lo que podemos entender que, realmente, **los procesos de aprendizaje son procesos específicos de comunicación**. Analizar el Arte+Educación desde esta perspectiva nos permite entender su funcionamiento y, a la vez, comprobar su efectividad atendiendo a una serie de paradigmas comunicativos que forman de nuestro día a día (Parés i Maicas, 1992).

McLuhan (2009) defendía que el medio es el mensaje en una de las aportaciones más célebres del mundo de la comunicación. Entender la educación de esta forma, no obstante, implica cuestionar el papel de lxs emisorxs (arteeducadorxs) y el de lxs receptorxs (público) porque el mensaje depende de otros factores externos a ellxs.

Como veíamos en el anterior apartado, estamos continuamente “golpeados” por imágenes y mensajes que construyen nuestra realidad (Acaso y Megías, 2017). La asimilación de estos impactos, que se dan en el aula, en las calles o en los medios de comunicación, por poner un ejemplo, puede ser más o menos cuestionada y, para ello, la necesidad de las herramientas que la Educación Artística es capaz de darnos. No obstante, **si simplificáramos este proceso de aprendizaje encontraríamos una estructura que responde a la clásica teoría de la comunicación de Lasswell** (Aguado, 2004):

**QUIÉN (EMISOR) ⇒ DICE QUÉ (MENSAJE) ⇒ POR QUÉ CANAL (MEDIO
TECNOLÓGICO) ⇒ A QUIÉN (RECEPTOR) ⇒ CON QUÉ EFECTOS (RESPUESTA)**

Fig. 3 / Elementos del sistema/proceso de la comunicación colectiva de Lasswell

En este tipo de modelo, se presupone que una persona expone su mensaje a otra provocando un efecto. Si sumamos, además la teoría de McLuhan, de que el medio es el mensaje, estaríamos describiendo el modelo de aprendizaje que vemos en las aulas o en los espacios expositivos a través de las visitas guiadas en las que solamente se espera que el guía hable reproduciendo el mensaje de la institución a un público que escucha y donde, al final "las actividades educativas se reducen a acercamientos transmisores, en el caso de las visitas guiadas, y a acercamientos expresionistas, en el caso de las actividades y talleres" (Olaiz y Soria, 2009, p. 311). Un aprendizaje propio de un discursos afirmativo y reproductivo (Mörsch, 2003).

Esta teoría, aunque sentó las bases de futuros modelos de comunicación, ha sido cuestionada con el tiempo (Aguado, 2004), como ocurre con las visitas guiadas (Acaso y Megías, 2017) por entender el proceso de aprendizaje sin atender al propio código empleado a la hora de transmitir el mensaje, el contexto, el conocimiento de lxs receptorxs y la capacidad comunicativa crítica del emisor. Además, de que al ser **un modelo lineal no contempla el feedback como en esas visitas guiadas en las que lxs guías sólo hablan sin escuchar** (Sentamans y Moltó, 2019a).

A lo largo de la historia los modelos de comunicación han ido evolucionando hacia propuestas circulares que solucionaban las carencias lineales del paradigma de Lasswell (Parés i Maicas, 1992) y así lo ha hecho también la educación convirtiéndose, con ayuda del arte, en un modelo que contempla todos los escenarios posibles y a todxs lxs personas implicadas:

Nuestra visión de la educación desde la comunicación, como lugar para la negociación, como espacio político; en pocas palabras, nuestra concepción de expandir la educación, tiene mucho que ver con la idea de una puerta entreabierta que permite escapar de la endogamia del sistema educativo y habitar ese camino menos transitado. Todo está por hacer en la escuela actual si la desparramamos, si la expandimos, dentro y fuera de los muros de la institución académica. (Díaz, 2012, p. 16)

Díaz (2012) entiende la educación como un acto de comunicación que sirve no sólo para conectar “la realidad”, a la que tanto hemos aludido a lo largo de este capítulo, con lxs públicos (receptorxs) sino que, al hablar de “desparramarla” la expande y hace partícipe del proceso de aprendizaje. Este crecimiento se refleja en el paradigma de Dance (Aguado, 2004), un modelo muy simple, pero que aporta una novedad frente a otros lineales (Lasswell) o a aquellos circulares que sí contemplan el feedback:

El recurso a la espiral obedece a una idea clave de Dance, que opina que los modelos circulares se equivocan al considerar que la comunicación vuelve al punto de partida. Efectivamente, si lo característico de la comunicación es que produce efectos (transforma), entonces el proceso de vuelta será a un punto diferente (o a un actor con una actitud diferente) del originario. Al mismo tiempo la espiral subraya el carácter dinámico, cambiante de la comunicación, en la que cada acontecimiento tiene incidencia sobre el siguiente, y permite así concebir una comunicación evolutiva en la que se incremente el grado de entendimiento y la relación comunicativa entre los actores. (p. 204)

Este paradigma, tiene en cuenta, frente a otros modelos, la capacidad de aprendizaje de lxs receptorxs. Se parte de un punto concreto y el resultado de la comunicación nunca vuelve al mismo punto puesto que va creciendo y expandiéndose.

El modelo de la espiral de Dance cumple con las premisas del Arte+Educación al considerar a las partes implicadas como activas y productoras de conocimiento. Esto guarda, como veremos en el capítulo 2, una relación directa con la manera en que concebimos el aprendizaje a través de nuestras dinámicas arte+educativas que tratan de expandir, partiendo del punto

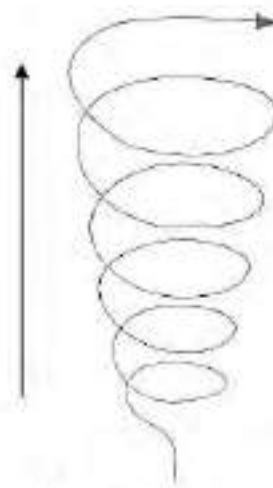


Fig. 4 / Modelo en espiral de Dance (1967). (McQuail y Windhal, 1997, p. 49)

concreto de cada participante, su conocimiento sobre el tema tratado. La espiral de Dance, cuya forma nos puede llegar a recordar la estructura del pabellón auditivo⁴⁵, nos permitirá entender la *escucha** de forma activa, al igual que lo es la mirada: “Hemos detectado una peligrosa tendencia a relacionar la participación activa con la acción o el acto y la participación pasiva con la mirada o la contemplación” (Angulo, 2017, p. 89), pero nada más lejos de la realidad ya que mirar, como *escuchar**, es proceso activo de aprendizaje (Angulo, 2017).

La *escucha**, como apunta Bosch (2003) no sólo consiste en *escuchar** a lxs demás sino a nosotrxs mismxs y una forma que tenemos de hacerlo es mediante una conversación, pensar en voz alta. Por desgracia, este pensar en voz alta, este tipo de escucha a través de la conversación, no es algo a lo que estemos acostumbradxs porque en las escuelas no se fomenta ya que esto exige silencios, debate y un tiempo que no se destina más que a escuchar la voz de otrxs (Bosch, 2003), dentro de un sistema, otra vez, lineal como el de Lasswell. Este problema deriva en lo que la politóloga Elisabeth Noelle-Neumann acuñó como **la teoría de la espiral del silencio** (Noelle-Neumann, 2010) que expone cómo ante un clima en el que nuestra opinión no pueda ser compartida por la mayoría, preferimos guardar silencio antes que proferir nuestro punto de vista:

Esta teoría sostiene que los individuos, calibrando el “clima de opinión” de un determinado momento, tenderán a exteriorizar sus opiniones (sólo) si consideran que éstas son compatibles con la opinión socialmente mayoritaria. Mientras que, al contrario, no expresarán su parecer si suponen que sus argumentos son incompatibles con los del grupo mayoritario. (Álvarez-Gálvez, 2012, p. 10)

Según Noelle-Neumann (2010), la **espiral del silencio se basa en cuatro supuestos**. El primero, que **aquellas personas que no piensan en igual terminan por ser aisladas** por la sociedad. El segundo, el **miedo** que se experimenta **ante la posibilidad de ese aislamiento**. El tercero, derivado de ese miedo, lleva a que lxs individuxs tiendan a **evaluar continuamente el**

⁴⁵ En el proceso de conceptualización del *Método Momo* (Cap. 2. Pto. 5) comparamos el anfiteatro donde vive la protagonista con un pabellón auditivo y, éste, a su vez, con la espiral de Dance, estableciendo la relación entre *escucha** y aprendizaje que caracteriza nuestra práctica arte+educativa.

clima de opinión (la opinión de los demás). El cuarto, en el que, según los resultados de esa evaluación, **se actúe en público de una manera u otra.**

Como podemos comprobar, las conexiones de esta hipótesis con varios de los temas tratados a la hora de analizar el estado actual de la educación repercuten directamente en el aprendizaje de los individuos y, por ende, en su participación en los proyectos de Arte+Educación de forma activa. Por ello, una vez más, es necesario **reivindicar las pedagogías queer, transfeministas y críticas que permitan que aquellas minorías que no encuentran la fórmula para gestionar la libertad que se les brinda dándoles voz** puedan hacerlo sin que esto suponga algo problemático para ellxs (De Pascual, 2017). Para ello, además, es imprescindible un **espacio** que se sienta habitado, conocido y **seguro que propicie el aprendizaje y la participación:**

Desde la seguridad del espacio conocido parece mucho más fácil acceder a espacios imaginarios en los que tengan cabida las primeras nociones de poesía, de matemática, de música, de dibujo y, en definitiva, los primeros pasos en el camino del conocimiento. (Bosch, 2003, p. 93)

Uno de estos espacios deberían ser **los museos o espacios expositivos** ya que cada vez más se están convirtiendo en esos lugares que conectan con los públicos gracias a sus departamentos de educación o los proyectos de Arte+Educación que se realizan en ellos⁴⁶: “Nuestra función era crear un espacio de mediación, pero no únicamente. Éste es el primer paso, al que seguirán otros; incluir en igualdad a los públicos y por último, posibilitar su participación real en el museo” (MUSCAC, 2010, p. 17). Y es que, como apunta Hernández (2018) al entender los museos como espacios de comunicación “es necesario contar con diferentes códigos que nos permitan llegar a todos los públicos y conectarlos con el espacio, la exposición y lo que allí sucede. Para ello, es fundamental, compartir una visión de los espacios expositivos como un

⁴⁶ Sobre la importancia de la creación de espacios seguros y habitables que fomenten un aprendizaje crítico, autónomo, queer, transfeminista y no excluyente incidiremos en los siguientes capítulos al describir con casos concretos nuestras dinámicas y metodología arte+educativa. También haremos referencia a ello en las Conclusiones por estar contemplado en nuestra hipótesis.

modelo de comunicación no lineal en comunión con el Arte+Educación y, sobre todo, entender lo que allí sucede como espacio y tiempo (Manen, 2012).

2.5. Arte+Educación en los espacios expositivos.

Entender lo que ocurre en los espacios expositivos desde el Arte+Educación, es decir, desde la intersección entre arte y educación, significa expandir los elementos que la componen más allá de los límites en los que se asientan y reconocen tradicionalmente y en la que, como remarca Camnitzer (2017): “El marco, el pedestal y el museo son todos medios de comunicación que designan y codifican la taxonomía artística” (p. 21) como únicas formas posibles en la tradición museística.

Cambiando la perspectiva, “la exposición no sería una exposición, sino una experiencia vertebradora, un experimento, un conjunto de encuentros, investigaciones, talleres, seminarios” (Angulo, 2017, p. 84) donde el público pasa de la asimilación pasiva a la producción activa de conocimiento. Esta nueva relación de los espacios y tiempos con lxs agentes implicados repiensa sus modos de interacción y comunicación entre ellxs desdibujando sus límites entre sí. Esto es un hecho que Manen (2012) ya planteaba desde el punto de vista expositivo:

El funcionamiento en relación a la institución, así como la definición desde lo para-institucional ofrece ejemplos de cómo jugar en los límites. Los límites de la obra, los límites de la exposición, los límites marcados a los artistas y a los comisarios. (p. 97)

La postura de Manen (2012) al abordar la exposición desde los límites, permite entenderla más allá de su propia definición como “el dispositivo de presentación más destacado en el campo del arte” (p. 9) y traspasarla hacia lo social, acercándola a la realidad y definiéndola desde su propia existencia en un contexto urbano determinado:

¿Podemos pensar en la exposición como trama urbana? ¿Podemos pensar en la exposición como un elemento definitorio y al mismo tiempo propio de la ciudad? Si el arte tiene la doble vertiente de observación y participación de lo real, lo lógico es que sus dispositivos de presentación también incorporen esta dinámica. (Manen, 2012, p. 21)

Es en este planteamiento de asentamiento y reconocimiento del entorno en el que se sitúan los proyectos de Arte+Educación y los espacios expositivos que apuestan por modelos pedagógicos.:

No es de extrañar que, cuando nos enfrentamos a un proyecto pedagógico colaborativo dentro del museo, sea preciso romper con todos aquellos esquemas que impiden a la persona encontrar su sitio. Ante un determinado proyecto de exposición es preciso que comisarios, artistas, educadores, museólogos y público estén dispuestos a entrar en una dinámica de ruptura para abrirse a nuevos procesos más creativos. Porque, en la medida en que todos se cuestionen el proceso seguido, serán capaces de sugerir nuevas formas de abordar cualquier proyecto artístico y museológico, utilizando la práctica pedagógica adecuada. (Hernández, 2018, p. 82)

Lo que sugiere Hernández (2018) es entender la exposición como un “dispositivo pedagógico relacional donde esté permitida la participación de los educadores, conservadores, artistas y públicos diversos” (p. 83). En este sentido, ya no estaríamos hablando de un espacio en el que no sucede nada, sino en el que las relaciones, las experiencias y la participación suceden porque el tiempo fluye sin detenerse en ningún momento. El pensamiento en el tiempo expositivo queda en muchos casos en un segundo plano respecto al pensamiento sobre el espacio expositivo (Manen, 2012, p. 52).

2.6. Arte+Educación como espacio y tiempo⁴⁷

En el apartado de educación de la página web del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, conocido como educaThyssen, figura la siguiente cita del Premio Nobel de Literatura Orhan Pamuk: “**Los museos de verdad son los sitios**

⁴⁷ El concepto de tiempo es fundamental a la hora de entender el *Método Momo* que abordaremos en el capítulo 2. Allí profundizaremos sobre la importancia del tiempo en nuestras mediaciones culturales y cómo hemos llegado a entenderlo como un todo relativo, dedicando el tiempo necesario a cada fase según el fluir del grupo.

en los que el tiempo se transforma en espacio” (como se cita en Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, 2020). Esta afirmación resulta interesante por varios motivos. Uno de ellos, es que se haya incluido dentro del apartado de educación de un Museo lo que nos permite imaginar que sus proyectos educativos se basan, a priori, en esta premisa. En segundo lugar, es interesante por las posibilidades que arroja sobre cómo entender los Museos. En tercer lugar, como tiempo, espacio y educación se vinculan expandiendo, hacia lo educativo, una idea que Manen (2012) ya había explorado en torno a la exposición y Garcés (2016) sobre lo que somos.

Para Manen (2012): “la educación, y las propuestas educativas, entraron en la exposición para definirla como un lugar de intercambio” (p. 32), propiciando, de esta forma que se convierta “en un lugar activo, en actividad, en paso del tiempo” (p. 32) lo que permite, por un lado, entender estos contextos de Arte+Educación como espacios vivos en los que el tiempo fluye y, por tanto, ocurren cosas. Manen (2012) añade que: “Entender la exposición como tiempo significa tomar consciencia de que la exposición necesita definirse en presente pero también ser muy consciente de su pasado y su futuro” (p. 29). Por ello, tanto si los proyectos de Arte+Educación que se llevan a cabo en los espacios expositivos se relacionan con la propia exposición, como si son producciones culturales autónomas, pero llevadas a cabo en estos espacios, podemos entender que también forman parte de ese flujo temporal y que, partiendo del presente de la propia acción, el pasado y el futuro resulta fundamental en su propia concepción para ser un verdadero proyecto arte+educativo transformador y no una mera anécdota puntual:

Una actividad puntual puede ser una experiencia más o menos importante para alguien o más o menos significativa para quien la viva, sin embargo es la persistencia de los espacios de creación y de relación, el encadenamiento de sucesos y experiencias que se prolongan en el tiempo, es decir, los procesos, lo que genera una secuencia en la que los sujetos van desarrollando sus capacidades, la percepción que tienen de sí mismos, y donde se abren nuevas posibilidades de identidad y de inserción en el mundo. (Moreno, 2016, p. 86)

En la misma dirección que Moreno (2016) se mueve el pensamiento de Acaso y Megías (2017) al apostar por modelos arte+educativos a largo plazo que se alejan de la mera sucesión de actividades o talleres simples para entenderlos como un programa (largo) de experiencias complejas que nos permitan interrogarnos, conocernos y, de esta forma, crear esos espacios habitables y de confort (Bosch, 2003) que fomenten la participación y anulen los efectos de posibles espirales de silencio (Noelle-Neumann, 2010). De esta forma, además, se evitaría lo que De Pascual y Lanau (2018) han bautizado como el “Efecto Mary Poppins” en el que la figura de lxs arte+educadorxs se limita a llegar (a cualquiera de los contextos contemplados), deslumbrar (con una actividad que se sale de la tónica habitual) y marcharse (dejando, como mucho, una huella, en lxs participantes).

El tiempo, por tanto, cobra una importancia fundamental no sólo en los procesos de aprendizaje sino en la impronta que la experiencia llevada a cabo en ese espacio nos deja, permitiéndonos seguir evolucionando como personas. Como hemos dicho anteriormente, Garcés (2016) también estudia la relación entre tiempo y espacio incidiendo en su intersección, pero, sobre todo, en cómo nos define:

No vivimos en el tiempo, sino que somos tiempo. Y no vivimos en el espacio, sino que somos espacio. Que somos tiempo y espacio quiere decir que nuestra experiencia del mundo es la que crea y despliega las coordenadas espaciotemporales que le dan sentido. (Garcés, 2016, p. 92)

Como veremos detenidamente en el capítulo 2, el tiempo y el espacio forman parte de nuestra metodología arte+educativa que incide, precisamente en tener presente, como acabamos de ver, a las personas en un espacio en el que compartimos nuestro tiempo. Un acto éste que implica, como apunta Martínez (2017) un posicionamiento político abierto a la negociación entre las partes implicadas:

Si el arte y la educación se cruzan en algún punto de sus procesos de expansión, para que este se convierta en un foco crítico es necesaria la creación de nuevas situaciones de aprendizaje y producción intensivos en las que los tiempos y los espacios sean negociables, abiertos a la mediación, al conflicto y al acuerdo, es decir, políticos. (p. 41)

Si nos centramos sólo en lxs “contextos culturales” (De Pascual y Oviedo, 2018), concretamente en los espacios expositivos, esa negociación ha de darse entre la institución, lxs comisarixs, lxs artistas, los públicos y lxs profesionales que llevan a cabo los proyectos arte+educativos (en nuestro caso, mediadorxs culturales) ya que comparten un espacio y tiempo comunes al entender, como apunta Manen (2012), la exposición como un “lugar de encuentro social perdido, como ese lugar de definición ciudadana, como ese tiempo donde es posible articular un entramado social y político” (Manen, 2012, p. 22).

Por tanto, **la conciencia de tiempo y espacio es fundamental para estos proyectos de Arte+Educación ya que en éstos compartimos nuestro bien máspreciado, que sería, como entiende Ende (1984) al relacionar ambos conceptos, nuestra propia existencia.** Por ello, es fundamental abrir nuestra mente y entender lo que ocurre dentro de los museos (y en todos los contextos donde actúa el Arte+Educación) como un diálogo en el que se interseccionan continuamente aprendizaje y personas:

Desde ese momento, si queremos adentrarnos en el campo de las prácticas educativas dentro de los museos, hemos de ir olvidando los esquemas binarios que todo lo reducen a contraponer teoría y práctica, cultura y sociedad, conservador y educador como si fueran realidades contrapuestas. Y, en contraposición, habrá que ir adoptando formas de pensar y de trabajar interdisciplinarias, capaces de aunar esfuerzos, repensar proyectos y marcar pautas que potencien y valoren las diferencias, la interpelación, la inconformidad, la crítica constructiva, la capacidad para plantearse preguntas, la no conformidad con formatos pedagógicos y mecanismos de trabajo monolíticos que impiden compartir e intercambiar ideas, al tiempo que son capaces de generar conflictos y de cuestionarse la propia realidad vivida y compartida dentro del ámbito cultural y museístico. (Hernández, 2018, p. 90)

Para que esto suceda, es fundamental un proyecto o programa de Arte+Educación, pero también activar los “dispositivos pedagógicos” que lo hacen posible⁴⁸ (Angulo, 2017). Activar implica una postura activa y participativa. Según Angulo (2017): “Activar puede ser

⁴⁸ Al respecto, en el capítulo 2 analizaremos el uso de los distintos dispositivos pedagógicos que activamos en nuestras dinámicas arte+educativas y que forman parte del *Método Momo*.

deconstruir y reconstruir. Deshacer analíticamente los elementos que constituyen una estructura conceptual y rehacer con ellos otro sistema” (Angulo, 2017, p. 85). Pero también implica cocrear, es decir, hacer en comunidad, y concluir algo (Angulo, 2017). Por tanto, esta activación ha de hacerse conscientemente, respetando la participación y siempre desde su justa medida ya que “activar por exceso también puede ser desactivar” (Angulo, 2017, p. 89).

Para ello, los **proyectos o programas de Arte+Educación han de ser llevados a cabo por profesionales capaces de gestionar las actividades diseñadas** e implementarlas. Esta tarea se lleva a cabo a través de la mediación cultural y la figura de lxs mediadorxs. Sobre ello hablaremos en el siguiente apartado.

3. La mediación cultural como posibilitadora de la experiencia arte+educativa

Camnitzer (como se cita en De Pascual y Lanau, 2018) considera que el acto de mediación es crucial para reducir el adoctrinamiento y llegar a nuestras propias conclusiones. Es una parte fundamental de la Educación Artística o prácticas arte+educativas porque la mediación, aplicada como entiende Camnitzer, es la que permite que se lleven a cabo. Por ello, a continuación haremos un recorrido por el término “mediación” en sus diversas acepciones y formas de entenderlo dentro de nuestro contexto. Analizaremos, diversas posturas y abordaremos, también, el papel de lxs mediadorxs: ¿Quiénes son? ¿Qué hacen? Y por qué se les denomina así. Conforme avancemos y vayamos delimitando el campo de actuación de la mediación cultural iremos acotando a su vez los espacios donde se llevan a cabo estas prácticas. En primer lugar hablaremos de los museos y espacios expositivos en general como introducción que nos permita hablar de los, todavía más específicos, espacios expositivos universitarios. Para profundizar en esto último, tendremos que entender la universidad como un espacio idóneo para la mediación cultural. Para ello, será necesario, en primer lugar, que nos detengamos en por qué la universidad va ligada a la cultura y al compromiso social, dando unas pinceladas sobre el significado e importancia de la cultura, la educación, el arte, la sociedad y los públicos en el contexto universitario. También incidiremos en los espacios expositivos que posee y qué se está haciendo y cómo a la hora de conectarlos con sus públicos. Asimismo, plantearemos qué compromiso social y cultural tenemos que esperar y exigir de la universidad pública y cuál es (o debería ser) su implicación con las problemáticas en torno a cuestiones de igualdad y diversidad.

Todo ello nos permitirá establecer paralelismos con los museos y, finalmente, centrarnos en la intersección de ambas instituciones, los espacios expositivos universitarios, que es dónde ubicaremos el campo de actuación de lxs mediadorxs culturales que desarrollan su labor en la universidad. Una tarea

que, contra todo pronóstico, aún resulta desconocida en el ámbito universitario (Moltó, 2017).

3.1. Una “educación mejorada” que no sólo resuelve conflictos.

Cuando Manen (2012) se refiere a la mediación cultural dice que “Mediación suena a educación pero mejorada” (Manen, 2012, p. 107). Asimismo, también incide en que es un término que alude a la resolución de problemas, por lo que, inevitablemente se presupone que existe un conflicto entre alguna de las partes implicadas.

Si buscamos la definición que la Real Academia de la Lengua ofrece sobre la palabra “mediación” estos son los resultados obtenidos:

1. f. Acción y efecto de mediar.
2. f. Der. Actividad desarrollada por una persona de confianza de quienes sostienen intereses contrapuestos, con el fin de evitar o finalizar un litigio. (RAE, 2020c)

“Mediar” por su parte, arroja los siguientes resultados:

- | | |
|---|---|
| 1. intr. Dicho de una cosa: Llegar aproximadamente a su mitad. Mediaba el mes de julio. | 6. intr. Dicho de una cosa: Ocurrir entre dos hechos o dos momentos. Entre estos dos hechos medió su llamada. |
| 2. intr. Interceder o rogar por alguien. Mediará por él en el juicio. | 7. intr. Dicho del tiempo: Transcurrir entre dos hechos o dos momentos. Medió un mes entre sus visitas. |
| 3. intr. Actuar entre dos o más partes para ponerlas de acuerdo en un pleito o negocio. Medió entre los dos vecinos. En la venta del piso medió un agente inmobiliario. | 8. tr. Hacer que algo llegue más o menos a su mitad. Medió el vaso de un sorbo. |
| 4. intr. Participar o intervenir en algo. En el cambio climático media la mano del hombre. | 9. tr. p. us. Intervenir en algo. Ellos, como miembros de justicia, mediaron la causa y fueron árbitros de ella. (RAE, 2020b) |
| 5. intr. Existir o estar entre dos personas o cosas. Entre las dos ciudades media una gran distancia. | |

De estos resultados se desprenden una serie de conclusiones. Por un lado, **mediar hace referencia continuamente a estar en la mitad de algo o en medio de alguien**. Mediar nos sitúa “entre” hechos, personas, momentos.

Mediar, también significa **interceder por alguien**, intervenir en algo y participar. Es decir, no es un acto pasivo. Implica una acción de la persona que media. Esta actividad, además, está desarrollada **por una persona de confianza** que actúa entre las partes implicadas y en conflicto. Por tanto, podríamos decir, que la mediación surge ante un conflicto y se sitúa en la intersección, en la mitad, de las partes enfrentadas.

La palabra mediación, es un término empleado comúnmente en el campo jurídico del que se ha apropiado la Educación Artística (Moreno, 2016) para hacer de la educación algo mejor o, por lo menos, que suene mejor (Manen, 2012). Entenderla, por tanto, desde esta perspectiva **implica que existen, por lo menos, dos partes en conflicto**. Según Manen (2012), una de estas partes es el “antiguo público⁴⁹” (p. 107) que siente una desconexión con los espacios expositivos y con lo que allí sucede. El arte, en este caso, sería el problema (Manen, 2012) en vez de ser la solución (Acaso, 2014). Para resolver esta ruptura, sería necesario un “Mediador neutral” y con la capacidad para aportar herramientas que acerquen las partes a un diálogo y a una comprensión del problema” (Manen, 2012, p. 107). Esta visión sigue las líneas de la definición de diccionario que hemos visto anteriormente en la que se necesita de una figura de confianza para llevar a cabo la mediación.

No obstante, hay **otros puntos de vista que no sitúan ese conflicto en el público ni en el arte**, ampliando, a su vez, el cometido de lxs mediadorxs más allá de ser las personas que resuelven problemas:

Si analizamos el término mediación, éste suele presuponer la existencia y necesidad de resolución de un conflicto. Pero, ¿cómo entendemos conflicto en nuestro caso? ¿Y cuáles son las partes del conflicto? Nosotras nos alejamos de la idea de que el arte contemporáneo y el espectador son las partes del conflicto, y de que la educadora es la encargada de llegar a un entendimiento entre ambas partes. (Lanau y Morales, 2014, p. 1)

⁴⁹ Cuando Manen (2012) se refiere a “Antiguo Público” podemos entender que hacer referencia al visitante de un modelo de exposición que es ajena a sus visitantes. Un tipo de exposición que, aunque todavía se da, está tendiendo a desaparecer por alternativas cercanas, participativas y que tienen en cuenta a sus públicos, ahora participantes (Moltó, 2019b).

Esta manera de entender la mediación cultural presenta una perspectiva más amable que entiende el problema desde la falta de espacios de conocidos (Bosch, 2003) que permitan relaciones de igual a igual entre las partes implicadas sin miedo a la libre participación (Noelle-Neumann, 2010), pero que, por otro lado, sí que ve en la figura de lxs mediadorxs la necesidad de establecer una serie de vínculos de confianza para llevar a cabo la mediación:

Por tanto podríamos intuir el conflicto como un malestar, pero no ante el arte contemporáneo en sí mismo sino ante una situación incómoda que se desprende de estar con desconocidos, de una falta de familiaridad: llegar a un lugar nuevo donde las obras y la sala pueden ser desconocidas para el visitante, y los visitantes pueden ser desconocidos para la sala y las obras. Y tal vez, entonces, el papel de la mediación sea romper el hielo; generar confianza y sentimiento de libertad; posibilitar que se creen diversas experiencias. (Lanau y Morales, 2014, p. 1)

3.2. Análisis e interpretaciones del papel de lxs mediadorxs en el desarrollo de sus funciones.

/Profesionales más allá del conflicto/

Esta perspectiva, **ya no sitúa a lxs mediadorxs como solucionadorxs de conflictos sino como “anfitriónxs”** (Sentamans y Moltó, 2019a) lo que abre una nueva perspectiva sobre su cometido y las posibilidades que implica esta acepción en su relación con los agentes propios del contexto en el que se da la mediación. Lxs anfitriónxs son personas o entidades que suelen recibir visitas a su mesa o a su casa (RAE, 2020a). Esto implica un ceremonial preparatorio sobre el que ahondaremos detenidamente en el capítulo 2, que permite entender la mediación cultural “como la herramienta clave para que todos, de un modo más horizontal, difuminando perfiles o hablándose de tú a tú, sean capaces de promover una experiencia cultural más rica para todos” (S-

AMECUM como se cita en Durán et al., 2017, p. 124). Un modelo en el que, como apunta Moreno (2016)⁵⁰:

[...] lo más importante es posibilitar que cada persona del grupo se exprese según sus intereses y necesidades, y no tanto presentar propuestas de taller cerradas con el objetivo de conseguir determinados resultados, aunque en ocasiones se parte de un tema para trabajar, de interés del grupo. (Moreno, 2016, p. 67)

Para ello, como buenxs anfitriónxs, nuestro primer objetivo será “conseguir que los espacios de mediación artística sean lugares seguros⁵¹, donde las personas que forman los grupos sientan que se pueden expresar, sin miedo” (Moreno, 2016, p. 67).

Por tanto, esta forma de entender la mediación es lo que permite desarrollar las propuestas de Arte+Educación planteadas en cualquiera de sus contextos puesto que “la mediación es educación; una educación que tiene en cuenta saberes diversos, que no está segmentada por edades y capacidades, y que apuesta por procesos de aprendizaje colaborativo y cooperativo” (Pedagogías Invisibles, 2019, p. 59), es decir, una “educación mejorada” (Manen, 2012) que se olvida de los modelos tradicionales que han sido cuestionados en el repaso crítico y referencial a lo largo de este capítulo, para abrazar un modelo contemporáneo, feminista y crítico que entiende la mediación cultural como “una herramienta de transformación social y democratización de la cultura de cara a la sociedad y la propia institución cultural” (AMECUM, 2016a, p. 2).

Esta democratización permite generar la horizontalidad necesaria para establecer unas relaciones cordiales, próximas y seguras que permiten establecer esos vínculos de aproximación en la figura de lxs mediadorxs - “Saber nuestros nombres (aunque luego la memoria nos fallara y necesitáramos un recordatorio) nos parecía fundamental para ir creando esa sensación de

⁵⁰ Aunque Moreno (2016), siempre se refiere al término “Mediación Artística”, su aproximación conceptual y metodológica al de “Mediación Cultural” nos permite establecer, en algunas ocasiones, paralelismos entre ambas acepciones empleándolos indistintamente, aunque con los matices que estudiaremos en las siguientes páginas.

⁵¹ La creación de estos lugares seguros será una constante en la práctica arte+educativa que analizaremos en los siguientes capítulos. También en el *Método Momo* (Capítulos 2 y 3).

familiaridad que perseguíamos” (Lanau y Morales 2014, p. 6) - sin perder la capacidad crítica que requiere la Educación Artística (Garber, 2004) o arte+educativa en la que se apoya la mediación cultural para, de esta manera analizar, deconstruir y en comunidad los discursos normativizados:

El abordaje de una Educación Artística desde una pedagogía crítica pretende localizar la producción artística en su contexto social y examinar cómo trabaja de manera intertextual, junto con y sobre otros discursos, pero lo hace con un proyecto político concreto, con mente anti-capitalista, anti-racista y anti-sexista y a favor de la lucha emancipatoria y democrática. (Saura, 2015, p. 770)

Para lograr un ejercicio de cuestionamiento parecido a éste, Lanau y Morales (2014) insisten en la necesidad de **repensar dónde está el conflicto** a mediar poniendo el foco de atención en el público y su protagonismo: “Pero no sólo vemos el conflicto en estos términos, sino que para nosotras la visibilización del público como agente que forma parte del proceso de producción cultural nos parece el objetivo principal a mediar” (Lanau y Morales, 2014, p. 2). De esta manera, lxs mediadorxs pueden ir más allá de la figura que enseña y transformarse en acompañantes de la experiencia, permitiendo, sin interferir, que lxs participantes sean quienes desarrollen su producción (Moreno, 2016). Una producción de conocimiento autónoma, crítica y transformadora (Mörsch, 2015) en la que es imprescindible dar la posibilidad de elegir, de descubrir:

Más que aprendizaje, pretendo ampliar el horizonte de posibilidades de lxs alumnxs; mostrarles, invitarles, convocarles y situarles en frente de [...] experiencias de escucha y disfrute que en la vida existen y que, generalmente, aparecen veladas para esas edades (muy ocultas entre la maleza del mercado) y bastante invisibilizadas en sus entornos (a menudo desfavorecido, pero no solo: ausencia de centros de arte, auditorios, acceso restringido a la cultura). Luego, ellxs elegirán esta o aquella experiencia como significativa en sus vidas, y si de eso se deriva una memoria, un recuerdo que se implementa en sus vidas, pues podemos considerar que la experiencia ha merecido la pena. Quizás entonces podamos llamar a esto aprendizaje. Pero se trataría más bien de acompañarnos en la vivencia de algo que te transforma y que no se olvida (el verdadero aprendizaje es irreversible). (Cabeza de Vaca como se cita en De Pascual y Oviedo, 2018, p. 47)

En la misma línea, Camnitzer (2017), destaca la necesidad de que “la educación no debería enfatizar la enseñanza, sino que debería dedicarse al aprendizaje” (p. 22) estimulando el autodidacticismo (Camnitzer, 2017) al igual que en el arte “se trata de conocer, desconocer y reconocer” (p. 22).

La figura de lxs mediadorxs como **acompañantes** puede tener varios puntos de vista. Por un lado, el que Moreno (2016) plantea y que entiende que durante la mediación no se ha de intervenir, en la medida de lo posible, con lo que se está generando. En este caso, lxs mediadorxs actuarían como **observadorxs** del terreno de juego sólo actuando ante casos muy determinados o por necesidad:

"Durante el desarrollo de la sesión, el mediador artístico permanecerá en una actitud de observación general, es decir, estará presente en el espacio, mirando, escuchando e intentando comprender lo que sucede y con una actitud de colaboración para ayudar en lo que se le requiera. En ningún caso intervendrá por iniciativa propia en las producciones de las personas con las que trabaja, a no ser que esté acompañando a alguien con graves problemas de movilidad y el mediador actúe como las manos de esa persona. (Moreno, 2016, p. 81)

Este punto de vista, por sí sólo, limitaría las funciones de lxs mediadorxs que, sólo observando, tendrían que ser capaces de que el proyecto arte+educativo tuviera éxito. No obstante, Moreno (2016) matiza que en alguna ocasión se puede optar por la participación de lxs mediadorxs si el proyecto lo requiere, pero siempre de forma horizontal sin corregir: "No aportará soluciones, sino, en todo caso, ayudará a pensar" (Moreno, 2016, p. 82).

Otras perspectivas, entienden la mediación como un **acompañamiento más activo** en el que lxs mediadorxs están presentes no sólo durante la mediación con lxs públicos, sino también dialogando con todxs los agentes implicados:

AMECUM emplea habitualmente término “mediación” porque apunta a un campo más amplio en el que confluyen y dialogan diferentes agentes sociales y culturales cuya práctica profesional se basa en la producción de conocimiento de forma más abierta y participativa, siempre en diálogo con los públicos y usuarios. (AMECUM, 2016a, p. 3)

AMECUM (Asociación de Mediadoras Culturales de Madrid) entiende la **mediación cultural como un diálogo en el que participan los diversos agentes sociales y culturales con los públicos participantes**. De esta forma, la mediación se convierte en un proceso de comunicación basado en la retroalimentación de las partes y donde los conocimientos son compartidos y puestos en común, propiciando, así, que la espiral de conocimiento (Aguado, 2004) se expanda entre todas las partes implicadas gracias a un diálogo de tú a tú: “Yo pienso en la mediación cultural como la herramienta clave para que todos, de un modo más horizontal, difuminando perfiles o hablándose de tú a tú, sean capaces de promover una experiencia cultural más rica para todos” (S_AMECUM como se cita en Durán et al., 2017, p. 127).

Este flujo de conocimiento multidireccional permite complejizar la Educación Artística alejándola del mero entretenimiento puntual y “entenderla como un ejercicio de desarrollo intelectual” (Acaso y Megías, 2017, p. 78) que necesita una continuidad temporal para que sea realmente efectiva (Moreno, 2016). La mediación sería, en este caso, un posicionamiento que entiende “el arte como un vehículo para el aprendizaje, y la educación, como un proceso de investigación, a favor de la innovación pedagógica y la transformación social” (Pedagogías Invisibles, 2019, p. 25).

Lo que sí que es **común en todos los casos** y formas de entender el papel de lxs mediadorxs es **que la confianza en ellxs es fundamental para el éxito del proyecto arte+educativo:**

Hablar de vínculos implica referirnos a la conexión que se establece en los talleres y proyectos entre el mediador artístico y los sujetos con los que trabaja y entre los miembros del grupo entre sí. Es necesario que el vínculo sea positivo y que los participantes confíen en la persona que está a cargo del grupo para que los talleres sean posibilitadores de todo su potencial. (Moreno, 2016, p. 73)

/Lxs mediadorxs desde la intersección entre arte y educación/

De esta manera, las figuras de poder se desdibujan y ocurre la mediación al establecer esa confianza y espacios de seguridad necesarios para la libre opinión desde la intersección formada entre el arte, la educación y lxs agentes participantes:

En esa zona de contacto el arte y la educación, al autocuestionarse mutuamente, se descubren en la tarea común de exponer y facilitar unas condiciones del conocimiento abiertas a varios niveles, y en las que las posiciones del sujeto-objeto, el maestro y el alumno, los educadores y los públicos son reversibles. (Martínez, 2017, p. 41)

Este punto de vista describe un interesante transitar entre los límites que definen cada rol participante y que Moroño (2010), al describir su trabajo entiende como una “sucesión de desplazamientos” (p. 32) que la obligan a repensarse y reposicionarse continuamente: “Al poco tiempo, comienza un nuevo proyecto desde aquél último emplazamiento en el que quedé, pero ése tampoco es el lugar idóneo para la nueva situación, y otra vez comienza la mudanza, el cambio” (Moroño, 2010, p. 32). Entender la mediación cultural como una mudanza es muy significativo porque, por un lado, nos plantea la continua adaptación de lxs mediadorxs ante un proyecto y otro con todo lo que ello supone como nuevos contextos (públicos, espacios, exposiciones, etc.), formación continua...

Por otro lado, una mudanza implica un cambio de casa, en este caso, puede que no sólo de proyecto, sino de lugar de trabajo. Lo que tiene mucho que ver con la externalización, en la mayoría de casos, de los servicios de mediación (Pedagogías Invisibles, 2019) y que ha propiciado que la mediación cultural no haya tenido el protagonismo que se merece cuando resulta “un ámbito al que puede aludir desde la práctica artística, el comisariado, la gestión, el trabajo social...; áreas, todas ellas, que se entremezclan al tratar esta cuestión” (Pedagogías Invisibles, 2019, p. 25) y que, por tanto, no es ajena ni inferior a ninguno de los agentes culturales con los que se relaciona y de los que bebe:

"Nuestra propuesta es disolver la tensión que emerge de esta oposición entre el educador y el artista creando un nuevo imaginario basado en una figura de intersección que ofrezca a los jóvenes artistas la posibilidad de una vida profesional digna, lo cual no solo les aportará un mayor bienestar físico, sino, sobre todo, emocional.

Consideramos que si somos capaces de visualizar una figura profesional híbrida en la que el arte y la educación se equiparen en términos de conocimiento (componente intelectual crítico), proceso (planificación y producción) y creatividad (creación de nuevas posibilidades y conexiones), los artistas jóvenes encontrarán una forma de sustento adecuada y, además, podrán situarse en el terreno de la transformación social con una intensidad mayor que si se centraran exclusivamente en la producción artística". (De Pascual y Oviedo, 2018, p. 8)

Este planteamiento presenta la figura de lxs mediadorxs como un **híbrido que nace de la intersección entre arte y educación**, pero destaca que son lxs jóvenes artistas las figuras que más se pueden beneficiar de esta aproximación hacia la educación al tener nuevas posibilidades laborales más allá de la mera producción artística. El perfil de lxs mediadorxs, sin embargo, no queda claro ni está asentado en estos momentos (Pedagogías Invisibles, 2019). ¿Son profesorxs? ¿Son artistas? ¿Qué han estudiado para ser mediadorxs?

El imaginario de "la profesora de plástica fracasada" nos persigue. [...] El verdadero artista, el que ha triunfado. [...] Todo esto viene porque no se entiende "el rol del educador como el de un agente político que puede transformar el mundo. (Acaso y Megías, 2017, p. 96)

Esta dicotomía plantea otros puntos de vista, al entender a lxs mediadorxs como "profesores desobedientes" (Grupo Educación Matadero Madrid, 2017) o "artistas delincuentes" por generar relatos alternativos a los del poder e ir en contra el orden establecido (De Pascual y Lanau, 2018) En todo caso, y aunque cada vez hay más formación específica, todavía no existe un perfil académico y profesional concreto para definir cómo han de formarse lxs mediadorxs (Pedagogías Invisibles, 2019), pero sí que han de ser profesionales que entiendan los procesos de aprendizaje como verdaderas prácticas transformadoras:

B_AVALEM: (sobre la gente preparada y formada) Hacen falta personas así para romper con la idea cultura como "entretenimiento" y de mediación cultural como "animación" y es indudable que la preparación del equipo es lo que le hace susceptible de desarrollar prácticas verdaderamente transformadoras, que impliquen además un posicionamiento ético. (S-AMECUM en Durán et al.,2017, p. 124)

Todo ello, nos lleva, necesariamente, a plantearnos **qué significa ser mediador o mediadora cultural y qué no lo es, para, precisamente, romper con esas ideas que reducen la cultura a un mero pasatiempo o manualidad** (Acaso, 2014). Un modelo que se repite en todos los contextos arte+educativos donde el trabajo de lxs mediadorxs está desarrollado por personas sin formación que, ante la falta de recursos tienden a reproducir de manera innata aquello que aprendieron sin cuestionamiento alguno:

Cuando el educador no tiene conocimientos sobre teoría de la educación y, por lo tanto, no hay modelo, lo que suele ocurrir es que de manera innata se reproduce el modelo mediante el que el educador ha sido educado, el modelo educativo que se desarrolla en la mayoría de los centros educativos, escuelas, centros universitarios y museos, el modelo que pregona la obsesión por los objetivos, la fascinación por la calificación y el miedo, donde la enseñanza está basada en la acumulación de poder y donde los contenidos están anclados en épocas anteriores. (Acaso, 2009, p. 292)

/¿Qué somos?... ¿Cómo somos/

Las pedagogías tóxicas (Acaso, 2009) siguen formando parte de muchos modelos educativos que podemos ver en la actualidad y que **reducen la figura de lxs mediadorxs a la de “guías”**. Un término al que nos seguimos refiriendo cuando hablamos de educación en Museos.

La palabra "guía" mantiene un fuerte arraigo popular y se emplea en determinadas instituciones, pero se considera poco adecuada, ya que el imaginario asociado a ella remite a una práctica anclada en la reproducción de contenidos y al ámbito del turismo, cuestiones que nada tienen que ver con cómo se están entendiendo la mediación cultural. (Pedagogías Invisibles, 2019, p. 55)

Por tanto, cuando hablamos de **guías** nos estaremos refiriendo a aquellxs profesionales que actúan desde los discursos afirmativos y/o reproductivos (Mörsch, 2015) y que no acompañan o median, sino que se limitan a reproducir el discurso de la institución (Acaso, 2009) sin posibilidad de réplica (Sentamans y Moltó, 2019a).

Otro término empleado y que Espírita (como se cita en De Pascual y Oviedo, 2018) utiliza indistintamente al de acompañante es el de **facilitador**. Anteriormente veíamos cómo entender la mediación desde el acompañamiento supone una serie de matices en la relación entre mediadorxs y participantes. En este caso, desde su propia práctica, Espírita (como se cita en De Pascual y Oviedo, 2018) expone que:

Para mí es fundamental generar un pensamiento propio y crítico en relación al entorno sociocultural. Me interesa la educación como creación de pensamiento, y no tanto como recreación de lo que ya existe; para ello, trato de mantenerme al margen lo máximo posible, ser un facilitador o acompañante más que una imagen a seguir. (p. 49)

Lo que presupone que el mero acompañamiento es capaz de generar la activación de los dispositivos pedagógicos mínimos para la creación de pensamiento. En este caso, “ser facilitador incluye la intención de generar un aprendizaje; es más, un aprendizaje propio y significativo” (De Pascual y Oviedo, 2018, p. 47), pero como matizarían al respecto de este término De Pascual y Lanau (2018): “Las educadoras no son meras “facilitadoras” ya que abren nuevos escenarios a partir de ellas planteando situaciones de modo activo y reflexivo” (De Pascual y Lanau, 2018, p. 82). Por lo que, denominar “facilitadorxs” puede suponer la misma pasividad en el acto de activación de dispositivos pedagógicos que en el de mero acompañante.

Por otro lado, a lo largo de este apartado hemos hablado continuamente de **mediadorxs culturales y educadorxs por ser las formas más comunes a la hora de referirnos a estxs profesionales del Arte+Educación** (Pedagogías Invisibles, 2019). Aunque se usan en muchas ocasiones

indistintamente, plantean algunos matices que, en la mayoría de las ocasiones, tiene más que ver con el contexto en el que se desarrolla su trabajo que por otras posibles diferencias entre ambas catalogaciones (Pedagogías Invisibles, 2019):

En resumen, podemos decir que mediadoras culturales y educadoras de museos designan a las nuevas profesionales que han entrado con identidad propia en la escena cultural. Entre ambas hay matices, y su relación solo puede abordarse desde los contextos específicos en los que se nombran. (p. 57)

Por ejemplo, "en el ámbito institucional predomina el uso de educadora, mientras que mediadora está más presente en contextos independientes" (Pedagogías Invisibles, 2019, p. 55). En ese mismo estudio se establece un matiz diferenciador en el que se establece que el uso de *educadora* "tiene una connotación más tradicional y reproductiva" (p.55) y el de *mediadora*, "es más crítico, transformador y social" (p. 55). Asimismo, y siempre dependiendo de las características de la entidad, Pedagogías Invisibles (2019) establece que:

Las funciones que suelen desarrollar las mediadoras y las educadoras son prácticamente las mismas: diseño e implementación de talleres y visitas, diseño e implementación de mediación en sala e implementación de proyectos y programas.

Hay que puntualizar que el diseño e implementación de mediación en sala es una función que se vincula a la mediadora, pero no a la educadora; y, a la inversa, la implementación de proyectos y programas aparece como una función de las educadoras, y no tan vinculada a las mediadoras. En cuanto al diseño e implementación de talleres y visitas, se considera una función tanto de las educadoras como de las mediadoras. (p. 54)

No obstante, algunas posturas, en la línea de Manen (2012) cuando dice que la mediación suena a educación mejorada, obvian lo que la palabra mediación implica por sí misma como hemos visto anteriormente y la reducen a un intento de sofisticar la palabra educación, refiriéndose a este término como simplemente "una forma más moderna de denominar la Educación Artística en museos" (Pedagogías Invisibles, 2019, p. 19).

Por otro lado, otras denominaciones menos comunes, pero que están cobrando fuerza y que se relacionan directamente con el posicionamiento de la Educación

Artística como Arte+Educación emplean el término **arteducador o arteducadora:**

Arteducador: figura profesional que tiene conciencia educativa y entiende el arte como vehículo de aprendizaje; en algunos casos, también contempla una faceta investigadora en su labor. Estas arteducadoras pueden trabajar tanto en el ámbito del arte contemporáneo y la educación formal o no formal como en espacios vinculados a la comunidad. Entre sus funciones se encuentran propiciar la transformación social, producir conocimiento o generar experiencias de aprendizaje que hacen énfasis en la participación y el pensamiento crítico. (De Pascual y Oviedo, 2018, p. 40)

Uno de los aspectos más interesantes de esta denominación es que contempla explícitamente que estxs profesionales del Arte+Educación no sólo pueden desarrollar su trabajo en el contexto cultural, sino que también pueden desenvolverse en otros. Por tanto, lxs arteducadorxs expanden el campo de actuación de lxs mediadorxs, asociadxs principalmente a lxs espacios museísticos o más alternativos (Pedagogías Invisibles, 2019) asignando una denominación a aquellxs profesionales que llevan a cabo proyectos en colegios, centros sociales, etc.

De todas formas, como hemos podido comprobar, todos los términos utilizados, salvo sutiles diferencias, comparten los mismos objetivos transformadores (a excepción de lxs guías). Esta falta de unanimidad viene derivada principalmente porque ni siquiera el término mediación cultural está asentado todavía:

Resulta imprescindible subrayar la flexibilidad con la que se maneja el término "mediación cultural"; entre otros motivos, esto se debe a las connotaciones de la expresión en los diferentes países e idiomas, y a cómo se entienden otras áreas de acción similares o compatibles, la trayectoria y tradición de estas. (Pedagogías Invisibles, 2019, p. 29)

/Más allá de la visita guiada/

La falta de unanimidad en la definición del término “mediación cultural” provoca un continuo ejercicio de repensar qué somos y qué hacemos porque,

como si se tratara de un proyecto en sí mismo de Arte+Educación, no existe una respuesta correcta:

Aparece así una nebulosa de términos: mediación artística, mediación educativa, mediación comunitaria, educación artística o educación en museos, que aluden a tensiones implícitas en este ámbito relacionadas con los vínculos y solapamientos de las relaciones entre educar en el arte o desde el arte. (Pedagogías Invisibles, 2019, p. 33)

En algunos casos, mediación se emplea indistintamente al de Educación Artística, distinguiéndose por el contexto en el que se lleva a cabo. Según Moroño (Pedagogías Invisibles, 2019), la **Educación Artística o educación estarían vinculadas principalmente a las prácticas que se llevan a cabo bajo los discursos afirmativos y reproductivos, mientras que la mediación cultural estaría más vinculada a las prácticas propias de los discursos deconstructivos y transformativos**. No obstante, la misma Moroño añade que tampoco se puede simplificar ya que "es perfectamente adecuado emplear educación artística/educación en museos para hablar de una práctica crítica y transformadora" (p. 36).

Otro término que suele aparecer junto al de mediación cultural es el de mediación artística (Moreno, 2016) que, a pesar de referirse principalmente a las artes visuales, se emplea indistintamente (Pedagogías Invisibles, 2019). Esto es debido, principalmente a que en el "el territorio español la reflexión y práctica sobre la mediación se da, casi exclusivamente, en torno a las artes visuales" (p. 50).

Moreno (2016), por ejemplo, emplea el término "mediación artística" como un tipo concreto de Educación Artística que se lleva a cabo en contextos de intervención social:

La mediación artística puede entenderse como un modelo de educación artística, con la peculiaridad de que hace referencia a un contexto de intervención social, en el que las personas que participan en los talleres y actividades presentan dificultades para insertarse socialmente y los objetivos de la intervención son así mismos sociales. (p. 69)

Como podemos comprobar en este caso, la mediación sólo se da, además, ante unos públicos muy concretos lejos de visiones más abiertas como las de Acaso (2009), por ejemplo. Por tanto, como indicábamos anteriormente, **existe una gran diversidad de matices en torno a qué es mediación dentro de las prácticas arte+educativas**. No existe una respuesta correcta por lo que, finalmente, es el contexto lo que determinará su denominación, objetivos o práctica. Esta flexibilidad obliga a una continua revisión de nuestras prácticas para ser fieles con el compromiso de dejar entrar la realidad a nuestros espacios de mediación: “Es imprescindible repensar las prácticas educativas que se llevan a cabo en museos y centros de enseñanza. La reflexión y la autocrítica son fundamentales para adaptar las políticas educativas de la institución a la nueva realidad social” (Coca y Pérez, 2011, p. 24). Este continuo replanteamiento, a su vez, es necesario para que, a falta de un consenso real, la figura de lxs mediadorxs, educadorxs, arteeducadorxs o como se quieran denominar tengan la autonomía suficiente para alzar su voz al nivel del resto de agentes:

La tradicional polaridad entre construir significado y transmitirlo, se sigue manteniendo en no pocos centros de arte, donde el discurso dominante del comisario es el único legitimado por la institución para difundir y enseñar, quedando la profesión de los educadores, relegada a un plano de transmisión, cuando no de mera animación del espacio del museo. (MUSAC, 2010, p. 16)

Este hecho, a su vez, va unido a la visibilidad o importancia que tiene la mediación en los contextos culturales (también en los comunitarios o formales) a partir de los criterios de las entidades y/o instituciones que la relegan (o no) a un lugar secundario según sus intereses comunicativos:

Las prácticas de mediación educativa en museos y exposiciones de arte suelen entenderse, convencionalmente, como actividades complementarias que se despliegan después de que la obra de arte “se ha colgado en la pared”, también se asocian a actividades destinadas a seducir, explicar, entretener al “público en general” y a los “públicos cautivos” como los niños de una escuela que son llevados sin mayor poder de objeción. Desde esa dinámica los discursos, los objetos artísticos o las ideas de patrimonio se asumen como positivos, sin cuestionar los mecanismos por los cuales llegaron a la vitrina expositiva, aparecen ante nosotros como realidades que no podemos afectar. (Cevallos y Macaroff, 2015, p. 1)

Es decir, la falta de atención a las posibilidades de la mediación más allá de la figura de lxs guías, relega esta práctica y, por tanto, los proyectos o programas de Arte+Educación a las visitas guiadas unidireccionales o la anécdota de los talleres educativos sobre técnicas o manualidades. En este sentido, el papel de la mediación es fundamental para que **“las actividades educativas dejen de ser casi caridad”** (Manen, 2012, p. 107), es decir, anécdotas secundarias que mendigan un pequeño espacio en los museos o espacios expositivos, y se entiendan como verdaderas prácticas capaces de transformar la idea de público (Manen, 2012) y con ello a la propia institución (Pérez, 2019). Tal como apunta Tejeda (2011) no basta con tener programas educativos capaces de crear conocimiento crítico y autónomo en sus públicos, es fundamental, también, reparar en “las aportaciones que los educadores y las educadoras pueden hacer en un museo cuyos muros no pueden ser más de hormigón, sino porosos respecto a la actuación y mediación de los distintos agentes sociales y culturales” (p. 11).

Por tanto, es necesario entender que la mediación “forma un ecosistema más rico de los profesionales, agentes, escenarios y prácticas involucrados” (Pedagogías Invisibles, 2019, p. 59) en los diversos contextos en los que se da, permeabilizando a la institución y logrando, así, que sea consecuente con sus propias prácticas. Este es el caso, por ejemplo, de las prácticas que el Museo Reina Sofía está llevando a cabo a través de su colaboración en la red “Museo Situado”. Un espacio de colaboración con los colectivos y asociaciones vecinales del barrio de Lavapiés en el que se ubica. Gracias a ello, el Museo abre sus puertas y se permeabiliza con la realidad que le rodea proponiendo actividades, pero también albergando encuentros y propuestas por parte de sus vecinxs. Esta política de apertura se aprecia también en sus proyectos educativos, concretamente, en los de mediación cultural a través de la propuesta “Mediación Situada: visitas en lenguas migrantes” que lleva a cabo, ofreciendo visitas en lenguas migrantes para todas aquellas personas que, siendo del barrio, no saben español u otro idioma además del suyo. Por otro lado, el recorrido “Feminismo. Una mirada feminista sobre las vanguardias”, es otra

propuesta de mediación cultural comprometida que, en lugar de plantear un recorrido por las obras de la Colección del Museo sin más, se centra en aquellas que permiten establecer un debate y reflexión en torno al papel de la mujer en la historia del arte. Otras propuestas, son el proyecto “#EquipoDiverso” y el recorrido “Cubrir el expediente” en las que se trabaja desde la intersección entre arte y diversidad funcional, cuestionando y repensando la accesibilidad de esta institución y promoviendo la no exclusión en ninguna de sus prácticas.



Fig. 5 / Una de las acciones que el Museo Reina Sofía ha llevado a cabo visibilizando su posicionamiento a favor de la no exclusión es exhibir desde 2020 en el patio del Edificio Nouvel la obra Beauty Salon (Salón de belleza, 2014) de Giuseppe Campuzano y Miguel Ángel López. En ella se puede leer: “Queer futures are being shaped every time we create imaginaries of living otherwise” (Los futuros queer están tomando forma cada vez que creamos imaginarios de vivir de otra manera).

3.3. La Universidad como espacio de mediación cultural.

/De los museos a los espacios expositivos universitarios/

Los museos han ido abrazando ciertas prácticas pedagógicas desde hace años que justificaría más si cabe, el papel de la mediación en sus salas:

Existe en la actualidad un intenso debate sobre las denominadas “prácticas comisariales desde la educación”, enfatizadas desde el llamado “giro educativo” producido en la práctica artística por comisarios y creadores preocupados por los aspectos pedagógicos del arte. Este tipo de prácticas podemos incluso rastrearlas hasta la década de los años 60 y 70 del siglo pasado, cuando se pusieron en marcha numerosas iniciativas artísticas

que cuestionaban críticamente no sólo a las instituciones museísticas, sino también a los formatos expositivos, a sus discursos e incluso las mismas prácticas artísticas desarrolladas hasta el momento. (Coca y Pérez, 2011, p. 19)

Por tanto, si desde la propia institución se han ido dando estas prácticas, no podemos entender, a priori, otro espacio más oportuno para la mediación cultural que los Museos⁵².

Decíamos anteriormente que **la mediación era capaz de transformar la idea que se tiene de público en los museos**. Esto es un factor determinante para entender el “giro educativo” de estas instituciones al considerarlo, por primera vez, como personas únicas con capacidad de creación y pensamiento y que, como señala Pérez (2019): “El museo solamente tendrá capacidad de transformación real si asumimos que cada visitante es único, y que la experiencia que surge de la relación que se produce es, también, única” (p.34). Es decir, los discursos *deconstructivos* y *transformativos* sólo pueden ser reales si la institución abraza la diversidad de cada unx, extendiéndose como práctica común:

En los últimos años están surgiendo diferentes iniciativas que tratan de repensar el formato tradicional de la educación en museos. Aunque existen algunas experiencias en este sentido, siguen siendo una práctica residual en los centros de arte contemporáneo de España. Es en este contexto donde emerge un tipo de proyectos expositivos que facilitan la mediación con los visitantes desde un posicionamiento crítico y reflexivo, admitiendo otras voces, otras historias u otras interpretaciones que contribuyan a la génesis de “visitantes críticos” desde las políticas expositivas de la institución. (Coca y Pérez, 2011, p. 19)

Este nuevo tipo de proyectos expositivos habla de un posicionamiento por parte de la institución que entiende el necesario papel que ésta juega en el campo de educación. No obstante, como apunta Zemos98 (2012): “Lo más urgente es defender lo educativo como un derecho y no como privilegio” (p. 43). Por tanto, el espacio que se le dedica a la educación en museos debería estar más vigente en todos los espacios culturales y artísticos, pero también, irremediabilmente,

⁵² Como comprobaremos al hablar de los espacios expositivos universitarios, éstos resultan igualmente (o más) oportunos para que se desarrolle una mediación cultural crítica, emancipadora y social.

en otro tipo de espacios menos extendidos, pero que, por ser la intersección de dos mundos ligados al aprendizaje y la cultura, los museos y las universidades, no pueden quedarse al margen de las prácticas arte+educativas y de mediación cultural. Nos referimos a los espacios expositivos universitarios (Moltó, 2017).

/La Universidad ante las demandas culturales, sociales y de aprendizaje implícitas en la práctica de mediación cultural/

Garcés (2013) apunta la siguiente consideración sobre lo que nos ofrece el sistema educativo: “Sólo «se oferta» aquello que puede ser evaluado positivamente, sólo se enseña lo que tiene suficiente demanda, sólo se escribe lo que puede obtener el correspondiente índice de impacto, sólo se crea lo que el mercado acoge” (p. 86).

Lo que denuncia Garcés (2013) sobre el sistema educativo es fácilmente reconocible en un sistema universitario que, en los últimos tiempos, se ha convertido “con frecuencia en una expendeduría de títulos, y poco más” (Berzosa, 2010, p. 11), cuyo objetivo principal se intenta reducir a crear, en el mejor de los casos, futuros trabajadores:

La proliferación de títulos y especialidades que se dio a raíz de la aplicación de la Ley de Reforma Universitaria obedeció, en parte, a una concepción obsoleta basada en la idea de que la universidad forma personas que aprenden muchas cosas en pocos años para ejercer una profesión concreta durante toda su vida. (Corominas y Miró, 2010, p. 44)

Ante un sistema educativo mercantilizado Garcés (2013) se plantea “o huir a toda prisa o crear otras condiciones y configurar esos espacios en los que sí sea posible hacerse críticamente las preguntas ¿Qué queremos saber? ¿Cómo aprender? ¿Para qué?” (p. 86), con tal de dar cabida a otras posibilidades centradas en las personas.

No obstante, **hay voces que se alzan contra esta esta idea mercantilista de la universidad y entienden que “su función es algo más que**

enseñar un oficio, la profesión que se pondrá en la tarjeta de visita y que ocupará la vida de cada persona” (Saramago, 2010, p. 36). Esta forma de entender la universidad conecta directamente con las premisas de la Educación Artística y Arte+Educación que hemos vistos anteriormente y que defienden el aprendizaje crítico y autónomo por encima de todo para crear mentes libres o, como plantea Saramago (2010) “ciudadanxs⁵³”:

La universidad es el último tramo formativo en el que el estudiante se puede convertir, con plena conciencia, en ciudadano; es el lugar de debate donde, por definición, el espíritu crítico tiene que florecer: un lugar de confrontación, no una isla donde el alumno desembarca para salir con un diploma. (p. 36)

Saramago (2010) expresa que la universidad, realmente, no tiene que salvarnos de nada, solamente tiene que asumir sus responsabilidades en cuanto a formación se refiere, “porque no se trata sólo de formar un buen informático o un buen médico, o un buen ingeniero, la universidad, además de buenos profesionales debería lanzar buenos ciudadanos” (Saramago, 2010, p. 55).

Estxs ciudadanxs, personas críticas, comprometidas socialmente y capaces de cuestionar la realidad que les rodea, son participantes de este cometido universitario que no sólo se dirige a lxs propixs estudiantes sino a toda la sociedad (Ruíz, 2016). Por ello, cobra especial sentido que las visitas a los museos o cualquier contacto con el arte contemporáneo en el contexto universitario, por todo cuanto puede aportar, “no pueden ni deben realizarse al margen de las motivaciones e intereses de los sujetos que aprenden” (Alonso, 2011, p. 45), superando, así, el enfoque capitalista hacia el que se orienta la “universidad-empresa⁵⁴” (Galcerán, 2012).

⁵³ Según dice Saramago (2010): “Desde mi punto de vista, el buen ciudadano es el que tiene espíritu crítico, que no se resigna, que no acepta que las cosas sean así, o así se vean sólo porque alguien lo ha decidido. Buen ciudadano me parece aquel que trata de mirar desde todas las perspectivas para ver qué es lo que hay por detrás de las cosas y actuar en consecuencia y responsabilidad, sin bajar la guardia (p. 60).

⁵⁴ Aunque trataremos en las siguientes páginas con más detenimiento el concepto de “universidad-empresa”, podemos adelantar que, según Galcerán (2010) es “un nuevo modo de entender la institución que la acerca al mundo empresarial y la aleja del control político, por no hablar de su tradicional y permanente lejanía de la dinámica social” (p. 19).

a) La universidad y su compromiso con la cultura y la sociedad.

Este planteamiento que apuesta por la cultura y la transformación social no es algo ajeno o novedoso para la universidad ya que, realmente, forma parte de sus orígenes:

Desde sus orígenes, todas las universidades son y han sido centros culturales y de creación artística en un sentido amplio, constituyendo hoy muchas de ellas, precisamente por la forma de su nacimiento, un valioso patrimonio histórico y cultural. (Ariño, 2020, p. 31)

Según Ariño (2020) esta “cultura universitaria⁵⁵”, “tercera función de la Universidad, después de la docencia y de la investigación”, (p. 13), ha de ser crítica, científica, creativa, académica y actual y, como se recoge por ley⁵⁶, forma parte de las funciones de la Universidad:

Artículo 1. Funciones de la Universidad.

1. La Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio.
2. Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:
 - a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
 - b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
 - c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.
 - d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

⁵⁵ Ariño (2020) dice que “desde la LRU y dada la transformación de las ciencias de la cultura y de las sociedades contemporáneas, resulta más pertinente utilizar *cultura universitaria*” (p. 14) y también: “

[...] *cultura universitaria* designa, a partir de la norma legal, la tercera función que deben atender las instituciones universitarias modernas. Junto a la docencia (función central de las universidades de primera generación) y la investigación (función esencial de las universidades de segunda generación), se halla la cultura (función esencial de las universidades de tercera generación). Por tanto, la Universidad es una institución multifuncional, que se estructura en sectores de actividad, estando constituido uno de ellos por los programas y las prácticas culturales. (p. 16)

⁵⁶ Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades Jefatura del Estado «BOE» núm. 307, de 24 de diciembre de 2001 Última modificación: 6 de mayo de 2020 Referencia: BOE-A-2001-24515.

Como hemos adelantado previamente, no supone realmente una novedad en la universidad porque “con independencia del grado de institucionalización de su función cultural, han sido históricamente uno de los principales agentes y focos de creación e irradiación cultural” (Ruíz, 2016, p. 90). De hecho, “la definición de una función cultural, junto a la docente e investigadora, se produce en la segunda mitad del siglo XIX” (Ruíz, 2016, p. 90) como una forma de transmitir saber y conocimiento a la clase obrera y al resto de las clases sociales que no podían acceder de otra forma a la educación (Ruíz, 2016).

En la misma línea, Ariño (2020) insiste que, en sus orígenes, la Universidad “fue una institución para la enseñanza de saberes superiores, necesarios para la sociedad de la época, pero también un espacio de búsqueda del conocimiento y de creación y cultivo de la cultura” (Ariño, 2020, p. 29), pese a que estas funciones se institucionalizaran posteriormente. En nuestro caso, bajo la denominación “extensión universitaria”:

En España este fenómeno recibió el nombre de extensión universitaria. Las experiencias iniciales surgieron en 1898 en la Universidad de Oviedo, mediante la creación de un programa cultural que pretendía promover el saber y el espíritu crítico en una región con un peso muy particular en la minería. (Ruíz, 2016, p. 90)

b) El papel de la “extensión universitaria” y su importancia para la cultura y la sociedad.

Según Ariño (2020), el término “extensión universitaria” surge en Inglaterra a partir de la Revolución Industrial cuando las fracturas sociales se hicieron patentes y se reclamaba la participación de todxs lxs ciudadanxs en los bienes sociales. En España la Revolución Industrial llegó más tarde y, por tanto, la “extensión universitaria” también. Ésta, además, avanzaría “de forma zigzagueante y con grandes interrupciones durante el siglo XX” (p. 17). Como señala el mismo autor la institucionalización de esta intersección entre cultura y sociedad pasa por tres fases determinantes en su papel dentro de la Universidad:

Un proceso que comienza, sobre todo, en el último tercio del siglo XIX y se cierra un siglo después. Por ello, distinguimos una primera institucionalización como “extensión universitaria” (último tercio del siglo XIX), una segunda institucionalización que se consagra con la LRU en 1983 y la aparición de la expresión “cultura universitaria” y una tercera institucionalización con la LOMLOU. (p. 29)

La Ley de Reforma Universitaria (LRU) recogería la creación de los vicerrectorados de Extensión Universitaria creados a partir de la restauración de la democracia (Ruíz, 2016, p. 91). En sus inicios, la “extensión universitaria” se basaría principalmente en “en conferencias, cursos permanentes, colonias y excursiones, dirigidas a un amplio espectro de población, con clara prioridad por la clase obrera y por los grupos más vulnerables en el plano cultural (Ariño, 2020, p. 35).

Incluso sin tener en cuenta su evolución posterior, contemplando las diversas políticas culturales⁵⁷ llevadas a cabo a lo largo de su historia (Martinell, 2003), la extensión universitaria sería una pieza clave en la democratización de la universidad (Ruíz, 2016) para entender que “la universidad ya no es una institución de una clase social cerrada, garante de la cultura nacional. Es una universidad-metrópolis en la que entran en lucha las dinámicas más feroces del capitalismo cognitivo: mercantilización, planificación, precariedad (Garcés, 2013, p. 88).

Al respecto, la intersección entre arte y educación es determinante para encabezar esta lucha, al facilitar las herramientas necesarias para trabajar desde la propia Universidad contra los modelos en los que no tiene cabida ni la crítica ni el cuestionamiento ni el factor social. Martínez (2017) lo expresa así: “[...] la alianza entre arte y educación permite cuestionar y hacer frente al sistema que infravalora o pone en segundo plano las asignaturas o conocimientos que no son propios de una escuela fábrica de “empleables” (p. 42). Por tanto, el papel de la extensión universitaria, de las políticas culturales, y, sobre todo, de la unión del arte y la educación, permiten desarrollar un modelo de

⁵⁷ Martinell (2003) señala la importancia de las políticas culturales en el desarrollo de una universidad democrática, destacando que: “Una política cultural pretende esto y básicamente las políticas democráticas lo que pretenden es la democratización de la cultura, el acceso a la cultura para todas las capas de la población” (p. 103).

universidad que no sólo se basa en la empleabilidad o la excelencia académica, sino en el beneficio de la sociedad:

La sociedad espera que la universidad sea no solo una institución académica de calidad, sino también un agente dinamizador para un nuevo modelo social ético, justo, solidario y al servicio de la emancipación, la dignidad humana y la construcción de un mundo más justo y mejor para toda la sociedad. (Díez et al., 2014, p. 7)

Es en este punto donde la justificación de proyectos de Arte+Educación se hace patente por cómo sus objetivos coinciden. La labor que desempeñan las acciones de mediación cultural acercando estos proyectos a la sociedad son, además, herramientas clave para combatir la universidad-empresa y lo que ello representa.

c) El concepto de “Universidad-Empresa” y la desaparición del pensamiento crítico.

A lo largo de este capítulo hemos repasado algunas perspectivas que denuncian que el arte se ve relegado a un segundo plano, valorando, por encima de todo, la técnica, la catalogación estética en torno a lo que es bonito y a lo que no, sin generar otro tipo de discurso que realmente replantee lo normativo, lo impuesto, lo que se da por hecho (De Pascual y Lanau, 2018, p. 94). Además, “el potencial de creación de saber, conocimiento y cultura de las universidades está siendo atrapado por los intereses empresariales” (Galcerán, 2012, p. 15). Esto se traduce en el modelo de **universidad-empresa** que hemos adelantado anteriormente y que **implica la incorporación de la universidad “a los circuitos empresariales y mercantiles de la sociedad capitalista actual”** (Galcerán, 2012, p. 15) y que viene a agravar la crisis de identidad que la institución está sufriendo actualmente:

A la crisis contemporánea de la universidad como lugar de conocimiento deben añadirse los efectos que conlleva su sustitución por lo que se conoce como universidad-empresa, esto es, una universidad cuya función no es otra que la de servir a la lógica del capital. Si a ello se añaden los recortes presupuestarios <<obligados>> por la crisis, y que afectan

sobremana a los conocimientos que no se vinculan con esa lógica, el resultado es la ruina paulatina pero irreversible de la universidad convencional. (Herrerros, 2010, p. 155)

Según Berzosa (2010), la crisis de la universidad parte de muchas declaraciones públicas que apelan a un modelo universitario enfocado a resolver los problemas de empleabilidad de la sociedad, orientando, por ello, todos los recursos de la universidad hacia un aprendizaje más práctico que teórico, en el que primen las “capacidades, habilidades y destrezas, más que en el conocimiento y la reflexión” (p. 10). Este discurso se caracteriza por atender únicamente a sólo dos de las funciones tradicionales de la enseñanza superior: “la transmisión de conocimientos para la configuración de las profesiones o a su función como educadora de los futuros hombres de ciencia” (Fernández, 2009, p. 195) lo que irremediamente puede llegar a “convertir la universidad en un centro de formación profesional, perdiendo con ello gran parte de su esencia y de su sentido” (Berzosa, 2010, p. 10).

De hecho, como apunta Martinell (2003), la Universidad está cada vez más escolarizada porque desprecia, precisamente, todo lo introduce la extensión universitaria:

Estamos viendo que las Universidades están cada vez más escolarizadas, en el sentido negativo de escolarización, y por tanto todo lo que no es ir a clases y tomar apuntes no se considera actividad universitaria: una charla, una exposición, un concierto, etc. Y esto es un cierto drama, porque refleja una cierta incultura de la propia Universidad. (p. 110)

Este desinterés parte, precisamente, de abrazar las “propuestas neoliberales y de marcado tinte antidemocrático que en los últimos años abogan por reducir la educación superior a una simple mercancía y a la universidad a una industria del conocimiento” (Díez et al., 2013, p. 8). Todo ello motivado, por una concepción capitalista de los beneficios que estas actividades pueden reportar a la sociedad e institución: “El hecho de que no reciban la misma atención no se debe a su escasa relevancia, sino a la ausencia de empresas interesadas en rentabilizar estos conocimientos” (Galcerán, 2012, p. 15) y que, finalmente, supedita “la dinámica universitaria al objetivo económico de rentabilizar los

conocimientos adquiridos, vendiéndolos a los potenciales interesados y privilegiando los intereses de las empresas activas en los campos respectivos” (Galcerán, 2012, p. 15). Idea que comparten (Díez et al., 2013) al afirmar que bajo este modelo “solo tendría cabida la docencia que encajara con las exigencias de capital humano provenientes del sector privado y la investigación susceptible de ser comercializada de forma inmediata de cara a generar beneficios para la industria privada” (p. 8). Todo ello tiene consecuencias directas en el cometido histórico de la universidad que se traducen en:

[...] la desaparición del espíritu crítico, la pérdida de punto de vista, el debilitamiento de la capacidad de relacionar factores y variables económicos, sociales y culturales más allá de lo que puedan decir los manuales al uso, las teorías convencionales o a la autoridad competente. (Fernández, 2009, p. 231)

Y con ello, el pensamiento autónomo que promueven prácticas como la mediación cultural en las que no se induce a una respuesta única o correcta proveniente de la institución o cualquier agente implicado (Pedagogías Invisibles, 2019).

d) Cuando la universidad llega tarde a la innovación cultural y, por ende, a las prácticas de mediación cultural.

Manen (2012) plantea la idea **de exposición como biblioteca**. Es decir, como un espacio de aprendizaje personal al que acudir no sólo una vez sino tantas como necesitemos para seguir aprendiendo y desarrollando nuestro conocimiento a lo largo del tiempo. Su idea, transforma las exposiciones y, por ende, las entidades que las albergan en algo que trasciende la inmediatez de la visita puntal para convertirse en una experiencia a largo e indeterminado plazo. Igualmente, Corominas y Miró (2010) parten de la idea que la universidad ha de abogar por un modelo similar de formación permanente que vaya más allá de lo que sucede en las aulas: “La universidad no tiene la función de formar para lo inmediato sino para un horizonte temporal muy amplio, dentro del cual la formación inicial se ha de completar con la formación permanente” (Corominas y Miró, 2010, p. 43).

Los espacios expositivos universitarios, por tanto, permiten desarrollar esa idea y constituir la base de un aprendizaje perenne a través del arte: “El arte es una manera de enriquecer las habilidades cognitivas que un individuo ya ha desarrollado y seguirá desarrollando gracias a un programa educativo” (Eisner, 2009, p. 19). El problema hasta la fecha es la falta de espacios expositivos universitarios que realmente fomenten este tipo de aprendizaje⁵⁸ (Moltó, 2017).

Martinell (2003) denuncia que el problema fundamental es que la universidad no se ha llegado a plantear la formación artística y la formación de los creadores porque las propias estructuras de formación artística no han evolucionado como sí lo han hecho otras. **Lo que ha provocado una desconexión de la universidad y sus espacios con la realidad social que le demanda el cumplimiento del compromiso que tiene con ella** (Díez et al., 2013).

Este problema ha provocado que el sector artístico y cultural y, por ende, las prácticas de mediación cultural se hayan desarrollado fuera de la universidad en lugar de haberlo hecho en el lugar que por funciones e historia les corresponde: “Y ahora nos encontramos en la gran paradoja: porque para desarrollarse el sector artístico ha tenido que hacer su vida al margen y ello ha provocado cierto autismo del sector” (Martinell, 2003, p. 106). Ante este hecho, ahora más que nunca, “El sector artístico y cultural se ha de movilizar para provocar a la Universidad” (Martinell, 2003, p. 109) y que ésta empiece a desarrollar las prácticas culturales, críticas y sociales que le competen, incluida la mediación cultural (Sentamans y Moltó, 2018), porque “la universidad tiene que tener en cuenta la demanda de la sociedad” (Saramago, 2010, p. 49).

En este sentido, Martinell (2003) insiste en que la **universidad, además, ha de llevar a cabo actividades que estén a la altura de la institución**. No se puede conformar con hacer lo mismo, sino que ha de desarrollar su potencial y ofrecer unos contenidos culturales que realmente marquen la diferencia:

⁵⁸ En Moltó (2017) encontramos un estudio en el que se analizaba la existencia o no de espacios de mediación cultural en las universidades más importantes del momento. Los datos fueron desalentadores porque, aunque la mayoría contaba con museos y colección propia, en muy pocos casos se llevaba a cabo algún tipo de actividad arte+educativa.

Es cierto que la Universidad tiene que competir con otras instituciones; antes la gente hacía más actividades culturales en la Universidad porque no había nada fuera. Pero yo creo que la Universidad debe mantener un compromiso, una función social, sobre todo la Universidad pública y trabajar más ampliamente lo que hemos llamado Extensión Universitaria. Y en el cumplimiento de esta función, la Universidad tiene que ser un agente cultural diferente a otros agentes culturales, no puede ser que una Universidad se convierta en un productor de actividades culturales iguales a las que se ofrecen fuera. La Universidad tiene que tener y buscar su propia oferta cultural, que ya es diferente porque el tejido ciudadano ya lo es. (Martinell, 2003, p. 111)

Y, para ello, es fundamental no olvidar que “nunca puede haber cultura si no hay creatividad, si no hay expresividad, si no hay arte” (Martinell, 2003, p. 103) y que la forma de conectar arte y sociedad es a través de la mediación cultural. Su capacidad para crear espacios de pensamiento crítico y autónomo encajan perfectamente en la universidad porque ésta “por su propia vocación y para responder a los desafíos del tiempo en que vivimos, debería ser el espacio por excelencia donde estos asuntos se debatieran” (Saramago, 2010, p. 39). Ávila (2019) tiene clara la importancia del poder transformador del arte y el papel que ha de adoptar la universidad al respecto:

El arte es un catalizador para transformar lo comunitario a través de estrategias creativas que ofrecen a lxs ciudadanxs la oportunidad de expresar sus necesidades o demandas, de crear sus propias oportunidades y de encontrar soluciones a los problemas. Y la universidad puede ser una observadora de todos estos acontecimientos, o bien ser una observadora participante, implicándose activamente en ellos. (Ávila, 2019, p. 18)

e) La necesidad de poner al día a la universidad

Las universidades cuentan con un gran patrimonio cultural y artístico (Ariño, 2020) que suele exponerse a través de sus museos. En ellos, según las políticas culturales de cada universidad se expondrán las obras de su colección o realizarán exposiciones temporales. No obstante, esa falta general de conexión

con lo que sucede fuera de sus paredes hace que la experiencia sólo esté al alcance de unxs pocos:

Lo que hacen los museos para promover la experiencia educativa es muy importante. Es una condición necesaria para que la visita al museo tenga algún tipo de recompensa estética. Pero con demasiada frecuencia lo que se ofrece son imágenes aisladas que funcionan muy bien para aquellos que saben interpretarlas, pero para aquellos que tienen una disfunción visual (a nivel psicológico) tal vez la visita no sea más estimulante que un mero paseo por el parque. (Eisner, 2009, p. 15)

Además, en muchas ocasiones, **la visibilización de estos espacios y de sus actividades educativas, si las hay, es nula y difícil de encontrar** (Moltó, 2017). De hecho, Ruíz (2016) señala que ni la propia comunidad universitaria sabe de su existencia: “Si bien es cierto que en las universidades españolas hay un gran número de museos y colecciones, a veces ni la propia comunidad universitaria tiene conciencia de su existencia” (Ruíz, 2016, p. 100). Esto implica, principalmente, la falta de atención a lxs públicos en comparación a la que se presta a las colecciones. Hernández (2018) denuncia que “el fin de los museos no son las colecciones, sino las personas consideradas protagonistas de su propia historia y cultura que están llamadas no solo a reproducirla, sino también, y sobre todo, a reinterpretarla y transformarla” (p. 126). Por tanto, el primer paso para poner al día a la universidad y sus espacios expositivos es entender a sus públicos y darle la importancia que merecen:

Valoramos que la visita al museo, el contacto con el arte contemporáneo y las derivaciones educativas que ello conlleva en el contexto universitario, no pueden ni deben realizarse al margen de las motivaciones e intereses de los sujetos que aprenden. (Alonso, 2011, p. 45)

Para ello, es necesario que la universidad ofrezca “una formación lo bastante diversificada como para que cada estudiante pueda llegar hasta donde quiera y pueda, sin más limitaciones que las que se deriven de su capacidad, mérito y voluntad” (Corominas y Miró, 2010, p. 42), al igual que lxs demás integrantes de la comunidad universitaria y públicos externos con todas aquellas actividades culturales y arte+educativas que se programen a través de un vicerrectorado o

de un servicio especializado gracias a la “oferta de actividades entre las que se encuentran una programación continuada de exposiciones temporales, conciertos, ciclos de cine, debates, teatro, cursos, etc” (Ruíz, 2016, p. 94).

Como señala Hernández (2018): “El público necesita contar con museos más participativos donde pueda sentirse protagonista, necesita que se le ofrezca algo que tenga que ver con su vida, con sus experiencias, con sus necesidades emocionales” (p. 79). **En definitiva, se trata de crear y que la institución misma apoye esos espacios habitables y seguros (Bosch, 2003) que permitan la *escucha**, la reflexión, la crítica y el pensamiento autónomo que tanto defienden los proyectos arte+educativos llevados a cabo por mediadorxs culturales:**

En esta misma dirección, los museos han de apoyar aquellos proyectos que involucren de manera directa a los ciudadanos en la toma de decisiones de cara a crear espacios suficientemente abiertos, libres y democráticos que favorezcan el desarrollo de la interculturalidad como un proceso de construcción de una sociedad capaz de apostar por un proyecto común. (Hernández, 2018, p. 130)

Para ello, es necesario que el valor y significado que se le da a las obras cambie “entendiéndose como objetos con valores documentales, contextuales, históricos y experienciales, dejando de ser simplemente objetos bellos para contemplar” (F. Orgaz, 2011, p. 19) para abrirnos paso hacia enfoques más diversos en las propuestas educativas que planteemos desde la institución (F. Orgaz, 2011).

Al respecto, el papel de la universidad es también fundamental para desarrollar otro de los cometidos principales que defienden las prácticas de educación artística basadas en el Arte+Educación: la atención a la diversidad e inclusión social.

f) La universidad como espacio de no exclusión.

Según Herreros (2010): “Decir Universidad en conflicto es hablar en presente” (p. 45). De un presente en el que “la educación reproduce los mandatos sociales que responden a una sociedad etnocéntrica, racista, cissexita, heteropatriarcal, gordófoba, capacitista, edadista, generizada y LGTB+fóbica que discrimina por acción o por omisión” (Sánchez, 2019, p. 32). Cuestiones que la universidad, por definición, no puede obviar y sobre la que ha de posicionarse a través de programas específicos o Unidades de Igualdad⁵⁹ como las creadas en la Universidad Miguel Hernández, que ofrecen recursos de todo tipo para atender y visibilizar otras realidades.

Para nosotras, los conceptos igualdad y diversidad, aunque pueden parecer a priori contrapuestos, en modo alguno lo son. Cuando nos referimos a personas, nuestro concepto de igualdad no es sinónimo de uniformidad, sino que hace referencia a que todas las personas, aunque diferente, hemos de disfrutar de una igualdad de derechos, de trato y de posibilidades. (Alarcón, 2018)

Se trata, no obstante, de **apostar por modelos en los que la inclusión (la no exclusión, también) sea uno de sus objetivos**, convirtiéndose en “un lugar al que llegar y desde donde resituar unas nuevas prácticas pensadas para la labor educativa plena, multidireccional y plurivocal, una labor educativa que nos enriquezca a todos, a la sociedad en su conjunto” (Sola, 2010, p. 130). En este cometido, el arte, una vez más, tienen un papel determinante ya que permite abrir “diversas posibilidades de acción, entendiendo la Educación Artística como una geografía plural y porosa que atiende a la relación entre los individuos y su entorno” (Egaña, 2016, p. 13). Es decir, que no es ajena a las particularidades de cada persona. La universidad, por tanto, **ha de adoptar un posicionamiento activo mucho más allá de ser una mera observadora** (Ávila, 2019) e implicarse activamente:

La universidad no puede ser ajena a los graves problemas a los que nos enfrentamos, como el crecimiento destructor, las graves desigualdades, las enormes privaciones y carencias que padecen sectores elevados de la población mundial. Y debe hacerlo no

⁵⁹ La Unidad de Igualdad de la UMH tiene una web específica: <https://igualdad.umh.es/>

sólo con un enfoque meramente descriptivo, de enumeración de los males, sino que debe aportar una capacidad analítica que profundice en las causas que están originando todo ello. (Berzosa, 2010, p. 12)

Ortega y Gasset (2007), defendía la idea de una universidad al servicio de la sociedad, donde la función principal fuera la transmisión de la cultura. Un hecho que no resulta arbitrario puesto que la cultura es una herramienta de cohesión social (Martinell, 2003): “El consenso y la divergencia en cultura son herramientas fundamentales para crear la polis, herramientas fundamentales para crear una sociedad” (p. 108). No obstante, frente a políticas de homogenización heterosexistas que no abrazan esa cohesión, es imprescindible que la diversidad forme parte de “las competencias, las guías didácticas, las bibliografías y las clases” (Miralles, 2015, p. 160), pero también de la programación expositiva y arte+educativa desarrolladas desde los vicerrectorados de extensión universitaria o competentes en cada institución (Sentamans, 2018) porque, como afirma Manen (2012):

La exposición es el lugar de presentación artística, pero también puede ser el lugar para la experimentación "en directo" sobre nuestras formas de vida, sobre nuestro comportamiento urbano, sobre las posibilidades no presentes o aún por revelar en los entramados duros con los que nos relacionamos. (p. 21)

Por tanto, **los espacios expositivos universitarios pueden suponer ese lugar de experimentación al ser el punto de la universidad en el que se da de forma más clara la intersección entre arte y educación.** Estos espacios permitirían, entendidos de esta forma, alcanzar el objetivo de servicio público de generación de conocimiento al que la universidad ha de orientarse “en el que se contemplen los intereses generales de la ciudadanía, funcionando así como un agente de cambio y mejora social” (Gutiérrez, Guamán, Alonso, Ferrer, 2014, p. 15).

Esta “educación liberal”, como la denomina Corominas y Mir (2010) nos permitiría adquirir “valores como el respeto a la diversidad y a la pluralidad, al patrimonio público, la igualdad de género, el espíritu crítico, el rigor y el

esfuerzo que, probablemente, no pueden adquirirse mediante asignaturas específicas” (Corominas y Miró, 2010, p. 46).

En la misma línea, Ávila (2019) reivindica la importancia del arte como amalgama social y exige un compromiso por parte de la universidad para facilitar sus potencialidades:

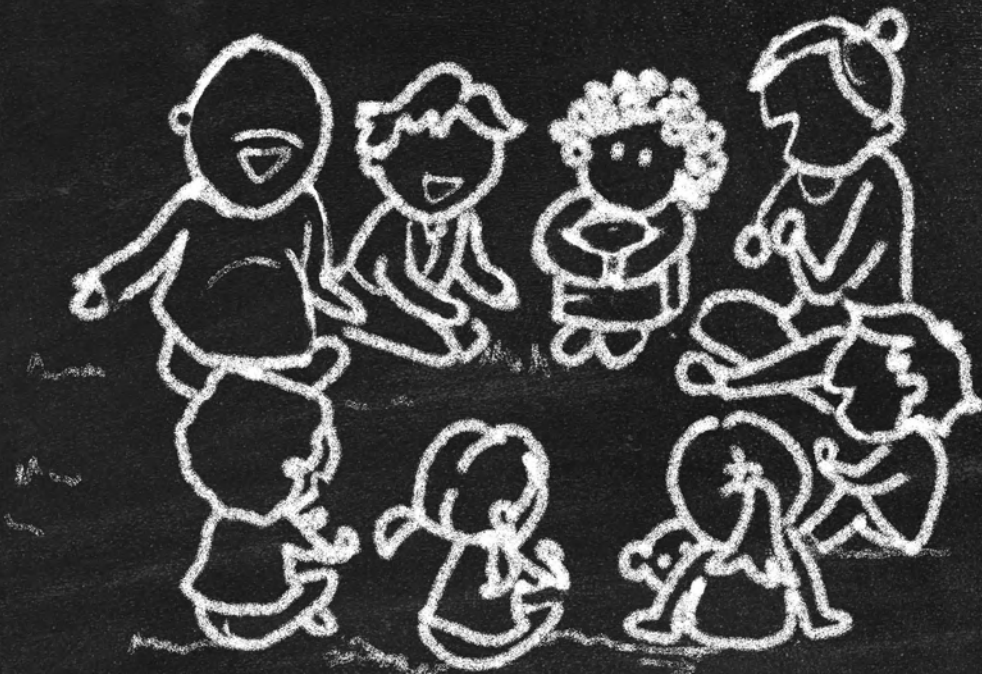
El arte en lo comunitario incide en la cohesión social, en la identidad local y colectiva, en el reconocimiento de las necesidades propias y ajenas; fortalece redes de colaboración e impulsa pequeños cambios cotidianos, individuales y colectivos. El arte, como saber académico, no puede perder la oportunidad de participar en estos procesos comunitarios. Por eso, la universidad y las facultades de arte han de establecer alianzas y compromisos con la sociedad civil que aseguren oportunidades y favorezcan este potencial social. (Ávila, 2019, p. 19)

La mediación cultural, por tanto, ofrece las herramientas necesarias para implementar este tipo de pedagogías que abrazan todas las realidades para, de esta forma, convertir los espacios expositivos universitarios en los emplazamientos idóneos para una Educación Artística arte+educativa (Moltó, 2017) que nos permita ser libres de entrar y salir del aula, del museo, de la realidad:

Libres y acompañados tendríamos que vivir. Aprender es darnos este espacio en el que ser acogidos y reforzados en nuestras necesidades. Poder entrar y salir, con el afecto de los anónimos, con los ojos y las manos llenas de las creaciones de los otros, de los dolores de quienes no conocemos, de la alegría que desborda los pasillos, los dibujos, las esculturas, las palabras, las imágenes y los colores de un mundo y de un tiempo que no hemos escogido y que por eso mismo debemos vivir a todas. (Garcés, 2016, p. 178)

Capítulo II

La metodología arte+educativa Momo



Mientras escuchaba, los miraba con sus ojos grandes y oscuros, y el otro sentía cómo de repente surgían de su cabeza pensamientos cuya existencia nunca hubiera sospechado en su interior.

(Ende, 2019, p. 22)

Este segundo capítulo se centra en desarrollar y exponer la metodología arte+educativa que hemos conceptualizado a partir de las inspiradoras experiencias y planteamientos expuestos en el capítulo anterior y de los proyectos de mediación cultural que llevamos a cabo en **CulturaLAB, el laboratorio de Educación Artística y mediación cultural de la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH)**. Para ello, haremos, en primer lugar (Pto. 4) un recorrido explicando, precisamente, qué es CulturaLAB y cómo va evolucionando a lo largo de los años hasta convertirse en una experiencia más cercana a las prácticas de Arte+Educación que hemos expuesto en el capítulo anterior y que conforman el corpus teórico de nuestro trabajo como arte+educadorxs. Para ello, en este primer apartado, nos centraremos en contar la historia y los rasgos fundamentales que nos sirvan para contextualizar y entender CulturaLAB. Haremos continuas referencias a investigaciones desarrolladas de forma previa o en paralelo y que amplían los contenidos que aquí se aportan. También revisaremos qué se hace en otras universidades para entender la importancia y singularidad del caso CulturaLAB en este ámbito y la pertinencia, por tanto, de una metodología propia que pueda ser replicada.

La segunda parte de este capítulo (Pto. 5) se centra específicamente en la exposición de la conceptualización y desarrollo del **Método Momo**. Esto se llevará a cabo mediante un ejercicio de literatura comparada en el que haremos una relectura crítica del libro *Momo* de Michael Ende, estableciendo los paralelismos pertinentes entre la historia y sus personajes y nuestra praxis arte+educativa. Gracias a esto, podremos describirla de forma didáctica y detallada para poderla compartir con lxs lectorxs de esta tesis y que puedan, de este modo, replicarla, analizarla o incorporarla a sus propias prácticas.

4. CulturaLAB UMH, de una idea al diseño y aplicación de una metodología arte+educativa

/Contextualizando/

Hablar de Arte+Educación sigue siendo algo relativamente novedoso hoy en día. De hecho, como hemos visto a lo largo del capítulo anterior, no hay un verdadero consenso entre lxs profesionales que se dedican a esta práctica para denominar el trabajo que realizan. En el ámbito universitario, aunque se pueda estudiar este término concreto y otros más extendidos como mediación cultural o Educación Artística, su incorporación y, por tanto, la de sus profesionales, todavía no se ha implementado de forma general en su plantilla para hacerse cargo de sus espacios expositivos o, por lo menos, no se visibilizan como tales (Moltó, 2017).

Algunos másteres especializados como el de *Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales* de la **Universidad Complutense de Madrid**⁶⁰ abordan esta problemática y forman a potenciales arte+educadorxs o mediadorxs culturales. No obstante, en esta misma universidad, una de las que más museos propios tiene, no se ha extendido, todavía, el uso de estxs profesionales en sus propios espacios expositivos (Moltó, 2017). Esto plantea, a priori, una incongruencia con lo visto anteriormente cuando remarcábamos la importancia de que la Universidad (Cap.1. Pto.3.3) es el escenario idóneo para llevar a cabo propuestas culturales y, en concreto, proyectos arte+educativos de mediación cultural. Este hecho se infiere del compromiso que esta institución tiene con la cultura y la difusión del conocimiento, tal como se recoge en el artículo 1.d de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU)⁶¹: “La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión

⁶⁰ Sobre el caso concreto de la Universidad Complutense de Madrid volveremos a hacer referencia de forma más extensa en el apartado 4.3, que dedicamos a los conceptos de mediación situada y de mediación no excluyente, para contar nuestra propia experiencia en ella.

⁶¹ Se puede consultar el texto completo de la LOU en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>

universitaria y la formación a lo largo de toda la vida”; y, a su vez, en el artículo 93, donde se concreta que:

Es responsabilidad de la universidad conectar al universitario con el sistema de ideas vivas de su tiempo. A tal fin, las universidades arbitrarán los medios necesarios para potenciar su compromiso con la reflexión intelectual, la creación y la difusión de la cultura. Específicamente las universidades promoverán el acercamiento de las culturas humanística y científica y se esforzarán por transmitir el conocimiento a la sociedad mediante la divulgación de la ciencia.

Respecto a la difusión, como también veíamos anteriormente (Cap. 1. Pto. 2.4), la comunicación es un factor determinante para visibilizar aquello que estamos haciendo. Este fue el punto de partida de un estudio propio previo en el que escogimos a las 20 universidades más destacables a nivel nacional (según el ranking de El Mundo, 2017) y nos dedicamos a ver en sus respectivas páginas web si disponían de departamentos de mediación, Educación Artística o cualquier denominación aproximada que pudiera hacernos entender que se llevase a cabo una práctica de mediación cultural tal como las entendemos. Tras buscar en cada una de ellas dicho departamento o servicio, llegamos a la conclusión de que **la mayoría de estas universidades no comunicaban o visibilizaban su existencia**, por lo que, a efectos prácticos, como posibles participantes que pudiéramos desear ser, entendíamos que no se ofertaba nada parecido. En el mejor de los casos, encontrábamos museos universitarios con una colección fija que ofertaban visitas guiadas bajo cita previa o actividades genéricas que no variaban ni se adaptaban a cada exposición⁶².

Esto, por supuesto, podría tener varias implicaciones: Por un lado, la falta de recursos o iniciativas orientadas a fomentar estas prácticas de mediación cultural y, por otro lado, que en el caso de contar con propuestas de este tipo, no fueran lo suficientemente relevantes como para figurar en sus páginas web. No están visibilizadas. No obstante, sí que encontramos universidades como la Universidad de Valencia, la Universidad de Alicante o la Universidad de Navarra que sí que, desde sus particularidades, han incluido desde hace años

⁶² Es el caso de algunas universidades se ofertaban una serie de talleres, pero siempre eran los mismos independientemente a la exposición que se diera en ese momento (Moltó, 2017).

propuestas educativas en sus espacios de arte, anunciándolas en sus respectivas webs (Moltó, 2017).

Un repaso más actual a éstas universidades nos permite observar cómo siguen apostando por los contenidos culturales, pero todavía no encontramos una referencia clara en torno a las prácticas de mediación cultural.

En cuanto a las **universidades vecinas de la misma Comunidad Autónoma**, como son la Universidad de Alicante, la Universidad de Valencia y la Universidad Politécnica de Valencia encontramos diferencias en la estructura y programación de sus espacios expositivos y, también, en lo que se refiere a las actividades educativas que se llevan a cabo en ellas.

En el caso de la **Universidad de Alicante**, por ejemplo, las actividades educativas se llevan a cabo en el **Museo de la Universidad de Alicante (MUA)**. Aquí se programan, tal como se detalla en su página web⁶³, visitas dinamizadas y talleres didácticos para todo tipo de públicos. En ambos casos, el principal objetivo es aproximar el lenguaje artístico al público:

El museo desarrolla actividades didácticas orientadas a plantear reflexiones que permitan a sus visitantes acceder al lenguaje del arte más actual y conocer de manera directa las técnicas y procesos creativos propios del arte contemporáneo.

Fomentar la participación, la creatividad y el respeto hacia cualquier manifestación artística es el gran reto del Área Didáctica a la hora de diseñar una serie de actividades que consigan aproximar al público al arte actual. (MUA, 2021)

Es en este punto donde encontramos una notable diferencia respecto a CulturaLAB UMH ya que, aunque buscamos facilitar esa relación Arte+Público, nuestro posicionamiento Arte+Educativo hace que nos centremos, sobre todo, en la generación de conocimiento y el pensamiento crítico y autónomo para su aplicación, incluso, una vez fuera de la sala de exposiciones tal como veremos a lo largo de este capítulo y, sobre todo, en los apartados 4.1, 4.2 y 4.3. En el caso del MUA que, por otro lado, cuenta con una amplia variedad de talleres y

⁶³ <http://www.mua.ua.es/pagina.php?opc=42&lang=1>

recursos educativos, su principal objetivo es el de entender el lenguaje artístico empleado en sus exposiciones.

La **Universidad de Valencia**, por su parte, cuenta con dos espacios expositivos principales⁶⁴: Palacio de Cerveró y Centro Cultural La Nau. Los proyectos expositivos del primero están vinculados temáticamente a las líneas de investigación y transferencia del conocimiento del Instituto Interuniversitario López Piñero. Como indican en su web: “Además, se activan proyectos expositivos de carácter artístico que reflexionan sobre aspectos vinculados estrechamente con el cuerpo: la enfermedad, el dolor, la sexualidad, etc.” (Universidad de Valencia, 2021a, párr. 1). Por su parte, el Centro Cultural La Nau presenta una oferta cultural más amplia:

La Nau además de constituir la sede institucional del Rectorado y del Vicerrectorado de Cultura y Deporte, acoge, como Centro Cultural, una parte importante de las actividades culturales de la Universitat de València (exposiciones, teatro y música) y es un espacio de encuentro y debate (conferencias y congresos). Dentro de la programación propia, los festivales de música y cine como Serenates y La Cabina son ya un referente en la ciudad de Valencia.

La Nau es también la sede de la Biblioteca Histórica y acoge las dependencias de varios servicios universitarios, entre ellos los vinculados al área de cultura y patrimonio y la Unidad de Igualdad. (Universidad de Valencia, 2021b, párr. 5 y 6)

Como centro cultural, contempla una programación multidisciplinar en la que podemos destacar, por objetivos coincidentes con los nuestros, la iniciativa “La Nau Social”, un proyecto de intervención socioeducativo y comunitario para la participación y la inclusión social a través del arte y la cultura, acorde con los valores de justicia, igualdad, solidaridad y progreso social que defiende la Universitat de Valencia (2021c). No obstante, éste es un proyecto que transcurre al margen de las exposiciones siendo, finalmente, las visitas guiadas, bajo cita previa, el único recurso educativo al que podemos recurrir para encontrar una experiencia educativa en sus espacios expositivos⁶⁵. Además, en el caso del

⁶⁴ Tal como se recoge en su página web: <https://www.uv.es/uvweb/cultura/es/cultura-1285865909702.html>

⁶⁵ Tal como se indica en el apartado “Visitas guiadas” de la web: <https://www.uv.es/uvweb/cultura/es/exposiciones/visitas-guiadas-1286210167791.html>

Palacio de Cerveró no es posible visitar de forma independiente y autónoma sus exposiciones, siendo la visita guiada la única forma de hacerlo.

En el caso de la **Universidad Politécnica de Valencia** encontramos varios espacios expositivos. Por un lado, tenemos los museos, dedicados a la exhibición de sus fondos artísticos y, por el otro lado, los espacios que albergan las exposiciones temporales y que tienen lugar en distintos emplazamientos de la Universidad: el entorno de su facultad de Bellas Artes, la Sala Josep Renau de la Facultad de Bellas Artes, Sala de Exposiciones de Rectorado, la Biblioteca, etc...

Entre las actividades que ofrecen relacionada con estos espacios expositivos sólo hemos encontrado en su web⁶⁶ información referida a estos museos:

- El Museo Campus Escultòric (MUCAES UPV) que está conformado por esculturas repartidas por el campus universitario, ofrece hasta 4 modalidades de visita guiada que se distinguen entre sí por la duración, la posibilidad de visitar un centro o escuela de la UPV, llevar a cabo una actividad plástica o utilizar el smartphone o tablet como herramienta para la visita.
- El Museo de Historia de la Telecomunicación Vicente Miralles ofrece, además de visitas guiadas, en las que se incluye una introducción y una proyección, los talleres “Teleco Chips”:

Se trata de actividades o talleres para despertar la pasión por las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el alumnado de secundaria y bachillerato y que pueden realizarse antes o después de las visitas guiadas al museo.

Algunas de las áreas temáticas que cubren son: el nacimiento de la radiocomunicación, la inseguridad en redes inalámbricas, el uso de tecnología electrónica en la música, la filosofía "do it yourself", la tecnología espacial, el procesado de señales bioacústicas, las TIC's y el desarrollo humano o la aplicación de la visión artificial. (Universidad Politécnica de Valencia, 2021, sección 3, párr. 3)

Este museo también ofrece diversas actividades didácticas que se realizan descargando las correspondientes fichas en su web para completar

⁶⁶ La última actualización de horarios disponibles que encontramos (fecha de consulta 20/10/2021) son para el año 2020.

mientras se visita el museo. Éstas pueden se componen de preguntas, indicaciones o fichas técnicas.

- El Museo de Informática, por su parte, ofrece una extensa cantidad de actividades y recursos para realizar desde casa o en las propias instalaciones habilitadas para ello. Encontramos desde visitas guiadas a talleres para aprender a programar, talleres de criptografía y criptoanálisis, tutoriales online, etc.
- El Museo del juguete, por su parte, tan sólo ofrece visitas guiadas, bajo inscripción previa, a centros escolares.

/CulturaLAB UMH en ese contexto/

Como podemos observar, la mayoría de actividades didácticas que se llevan a cabo en estos espacios expositivos universitarios todavía dista bastante de las prácticas de Arte+Educación a las que hemos ido aludiendo a lo largo de estas líneas y que, desde CulturaLAB, venimos practicando desde 2015 y que nos ha permitido desarrollar una metodología arte+educativa propia.

Este hecho nos sorprendió en su momento puesto que creíamos que sería una práctica más extendida a nivel nacional por el resto de universidades. En el caso de la UMH, una universidad que cumplió 20 años en 2017, las prácticas de mediación cultural, enmarcadas dentro del proyecto CulturaLAB, son continuamente destacadas y visibilizadas como parte de la programación cultural del centro que, a su vez, cuenta con un **espacio propio**⁶⁷ en la web institucional de la entidad. De hecho, las acciones de difusión no se limitan únicamente a los boletines periódicos o las noticias (televisión, radio y medios online) que la universidad emite, sino que, desde el vicerrectorado de Cultura y Extensión Universitaria (y después y desde 2019, desde el Vicerrectorado de Cultura) se ha promovido la creación de distintas publicaciones con tal de

⁶⁷ Dentro de la web de Cultura de la UMH podemos encontrar una sección dedicada exclusivamente a CulturaLAB: <https://cultura.umh.es/arts/culturalab/> Además, para facilitar las visitas existe un enlace propio que redirige a los visitantes a dicho apartado: <http://culturalab.umh.es>

promover y explicar sus dinámicas y metodología. En este sentido, la UMH señala en el artículo 100 de sus estatutos⁶⁸ que:

La enseñanza en la UMH se entenderá como parte del binomio enseñanza-aprendizaje. Tiene como objetivo la preparación para el ejercicio profesional a través del aprendizaje de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias que el mismo requiere. La enseñanza en la UMH tendrá también como objetivo la educación para la formación de las capacidades intelectuales, éticas y culturales de los estudiantes.

Además, en el artículo 115 incide en que “La UMH contribuirá al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad, y procurará la mayor proyección posible de sus actividades”. Con tales propósitos, en el artículo 116.1 se señala que:

1. La UMH contribuirá mediante las actividades de extensión universitaria a la creación y fomento del pensamiento crítico, así como al desarrollo de la cultura en la Comunidad Universitaria y de la sociedad en su conjunto, con miras a conseguir una educación integral de la persona.

Es en este entorno en el que nace CulturaLAB: Una idea que giraba alrededor del arte, la educación y su entorno y que ha ido evolucionando a lo largo de los años hasta convertirse en una apuesta por la mediación cultural que busca, en todo momento, contribuir, con sus proyectos y aportaciones a que la cultura, el arte y el pensamiento crítico ocupen un lugar protagonista en la Universidad.

Para ello, CulturaLAB se ha convertido no sólo en un área de acción continua, sino que ha facilitado la creación de una metodología arte+educativa que, como veremos a lo largo de este capítulo, gira en torno a la *escucha** activa.

⁶⁸ Estatutos de la UMH publicados en el BOE: <https://www.boe.es/boe/dias/2005/03/22/pdfs/A09892-09928.pdf>

4.1. ¿Qué es CulturaLAB?

/Una experiencia comprometida/

CulturaLAB, laboratorio de Educación Artística y Mediación Cultural, nació en 2015 por una iniciativa de Tatiana Sentamans, vicerrectora entonces de Cultura y Extensión Universitaria de la Universidad Miguel Hernández de Elche, como **una forma de conectar los espacios expositivos de la UMH con su público potencial**. Previamente, se habían llevado a cabo alguna visita comentada que ya apuntaba maneras al ampliar la experiencia educativa más allá de la mera explicación teórica demostrando, de forma práctica, alguna de las técnicas artísticas características de lxs artistas expuestos.⁶⁹

Aunque la Universidad Miguel Hernández de Elche contará en el futuro con diversos espacios expositivos en los edificios Valona⁷⁰ (Campus de Elche) y Mascarat (Campus de Altea), es en la **Sala Universitat del Edificio de Rectorado y Consejo Social**, donde se llevan a cabo fundamentalmente las exposiciones que se median en CulturaLAB. Éstas forman parte del compromiso del actual Vicerrectorado de Cultura de la UMH “con el bilingüismo, la igualdad, la diversidad y la sostenibilidad” (Cultura UMH, 2020b, párr. 1). Una responsabilidad social que, junto a otros vicerrectorados, ha impulsado la creación en los últimos años del **I Plan de Equidad, Diversidad e Inclusión UMH (2020-2024)** amparado en la reciente *Ley 23/2018 de la Generalitat Valenciana, de Igualdad de las personas LGTBI*, la *Ley 9/2003 de la Generalitat Valenciana para la Igualdad entre Hombres y Mujeres* y la *Ley 11/2003, de 10 de abril, de la Generalitat Valenciana, sobre el Estatuto de las Personas con Discapacidad*, que busca, precisamente, conectar las distintas y diversas realidades que vivimos con lo que sucede dentro de la Universidad, ya

⁶⁹ La primera visita comentada, llevada a cabo por la profesora de Bellas Artes de la Universidad Miguel Hernández Susana Guerrero y su, por entonces becario, Alex Moltó (un servidor), recorría la exposición de Eusebio Sempere (2015) describiendo las obras y biografía del artista. Al final de recorrido, se llevaba a cabo una explicación sobre la técnica empleada mostrando materiales, pruebas, bocetos y diversos recursos que permitían entender la dificultad detrás de cada obra.

⁷⁰ La UMH está en vías de llevar a cabo la construcción de un edificio multidisciplinar que centralizará los espacios de arte y cultura de la Universidad, así como los de gestión del Vicerrectorado de Cultura. Se prevé que con este espacio se potencie todavía más el compromiso social, cultural, artístico y educativo de la UMH (Serrano, 2020).

sea facilitando trámites burocráticos como el cambio de nombre para estudiantes trans o, la creación de unidades de apoyo LGTBI.

El I Plan de Equidad, Diversidad e Inclusión UMH (2020-2024) pretende ser un documento vivo que impulse un avance cualitativo en las políticas inclusivas de nuestra universidad, coincidiendo su desarrollo con el X aniversario de la creación de la Unidad de Igualdad, en febrero de 2009. En este periodo de tiempo, se han realizado avances e implantado medidas no sólo en pro de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, como prueba el I Plan de Igualdad (2015-2020), y que tendrá su continuidad con un II Plan (2021-2025), sino en el reconocimiento de la diversidad con acciones como la aprobación del Protocolo para el cambio de nombre de personas transexuales, transgénero e intersexuales (2017); en la atención a la discapacidad, como atestigua la aprobación de la Normativa para la Integración de Personas con Discapacidad de la UMH en 2007, y la consiguiente creación del Área de Atención al Estudiante con Discapacidad, ATED; y de manera conjunta, con la puesta en marcha del Punt d'atenció i visibilitat d'Igualtat i Diversitat UMH (2018). (Solá et al., 2020, p. 13)

En este sentido, las exposiciones y, cómo no, las mediaciones culturales llevadas a cabo responden también a este compromiso de la UMH con la igualdad en la diversidad.⁷¹ Por ello, CulturaLAB, como experiencia arte+educativa, es la materialización de las diversas perspectivas críticas que, desde la teoría y la práctica, conectan con nuestros objetivos y forma de entender la Educación Artística. En este sentido, todos los procesos de aprendizaje que tratamos de activar desde que lxs mediadorxs se presentan a lxs participantes al inicio de la sesión, forman parte de un todo que aúna técnicas y metodologías diversas propias de las pedagogías críticas, queer y transfeministas, pero, también, de las denominadas pedagogías de los cuidados y pedagogías sexis.

Cada experiencia llevada a cabo ha tratado de invitar al juego, a la confianza y a sentir el espacio como un lugar próximo y confortable. Para ello, como veremos a lo largo de este capítulo, se han desarrollado dinámicas específicas que apuestan por un modelo de experiencia arte+educativa comprometida con la sociedad.

⁷¹ En el capítulo 3 rescatamos una serie de talleres seleccionados de mediación cultural como casos de estudio para analizar los resultados obtenidos. Aquí, hablaremos también de las respectivas exposiciones en las que se desarrollaban nuestras prácticas y que ilustran el compromiso de la UMH al que hemos aludido aquí.

/Una metodología arte+educativa/

La evolución natural de CulturaLAB ha sido posible porque ha ido creciendo internamente desarrollando su propia metodología arte+educativa. Un crecimiento que también hemos experimentado quienes formamos parte del equipo y que, como explicábamos en la introducción de esta tesis, ha ido de la mano de nuestra propia formación personal, académica y profesional. A través de este desarrollo conjunto CulturaLAB/Mediadorxs, hemos desarrollado un método basado en las premisas del Arte+Educación que veíamos en el anterior capítulo y que busca cumplir una serie de metas que posibiliten el aprendizaje crítico y autónomo de lxs participantes dentro del espacio expositivo universitario en el que desarrollamos nuestra labor.

Esta metodología “arte+educativa” llevada a cabo en CulturaLAB pretende fomentar la participación, mediante un planteamiento que motive a lxs participantes y sea, a su vez, capaz de permeabilizar las paredes en las que se desarrolla para no obviar la realidad social que nos rodea. Estas paredes a las que hacemos alusión son, en nuestro caso, las de un espacio expositivo que se desarrolla, como ya hemos mencionado anteriormente, en el contexto universitario. Por ello, no podemos obviar lo que sucede en este entorno y es interesante destacar, por tanto, una serie de objetivos en el marco universitario que tanto el Ministerio de Educación y Ciencia (2006), como otros teóricos que repasaremos a continuación, plantean en relación a las metodologías educativas. Al respecto, los dos primeros objetivos que el Ministerio de Educación y Ciencia (2006) establece parten, precisamente, de la importancia de mejorar el aprendizaje y, a su vez, de la necesidad de incrementar la satisfacción y motivación en lxs profesorxs y lxs estudiantes:

1. La renovación de las metodologías debe tender en primer lugar a la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Debemos potenciar aquellas metodologías que permitan obtener en mejores condiciones los objetivos formativos y las competencias que cada disciplina tenga encomendadas en el marco de la titulación.
2. La renovación de las metodologías debe tender a incrementar el nivel de satisfacción y motivación de profesores y estudiantes. Ninguna renovación puede tener éxito si se

plantea en "contra" de ambos colectivos o si acaba suscitando rechazo en alguno de ellos. (p. 84)

En este sentido, es importante observar cómo se aboga por una metodología educativa que no vaya en "contra" del profesorado y del estudiantado, apostando por una solución que integre y motive a ambas partes como un todo. Berné et al. (2011) destacarían más adelante, sobre la relación entre motivación y una metodología educativa adecuada, que:

La motivación del estudiante permite un aprendizaje, formación y desarrollo de habilidades óptimos, por lo que es necesario identificar los factores que determinan dicha motivación. Según la experiencia docente, uno de ellos es utilizar una metodología docente capaz de activar su participación. (p. 607)

Por tanto, entenderíamos que una metodología educativa que fomentara la participación podría propiciar la motivación suficiente para un aprendizaje y una enseñanza óptimos en línea a los objetivos que el Ministerio de Educación y Ciencia estableció en 2006. Para Palomares (2011) "las metodologías docentes deben favorecer la generación del conocimiento frente a la simple transmisión del mismo" (p. 602), algo a lo que ya nos habíamos referido en el capítulo anterior cuando señalábamos la importancia de no adoptar el papel de meros altavoces. Un rol que se trata de evitar en cada mediación cultural que llevamos a cabo en CulturaLAB con tal de favorecer los objetivos de enseñanza-aprendizaje marcados. En este sentido, CulturaLAB se enmarca, precisamente, dentro del ciclo Generación-Transferencia-Difusión del conocimiento que la UMH lleva a cabo y que, en el caso del arte y la cultura, viene desarrollándose desde su Vicerrectorado de Cultura y Extensión Universitaria, pero también, desde la Facultad de Bellas Artes, el Departamento de Arte, la oferta de estudios de Bellas Artes y Comunicación Audiovisual, el Máster Universitario en Estudios Culturales y Artes Visuales (perspectivas feministas y cuir/queer) -MUECA-, la Cátedra de Estudios Artísticos Annetta Nicoli y el reciente Centro de Investigación en Artes.

Por lo que respecta a la permeabilización de espacio en el que desarrollamos nuestra metodología, Huber (2008) señala, precisamente, que “los métodos deberían estimular que los estudiantes colaborasen intercambiando sus ideas, sugerencias, hallazgos, etc.” (p.71). De esta forma, se podría acometer un “aprendizaje activo, situado, autorregulado, constructivo y social” (p.71) que superara la tendencia de aquellos métodos que apuestan únicamente por el modelo universidad-empresa y que dejan el desarrollo personal de lado “en favor de estructurar la enseñanza según las exigencias del mundo de trabajo y negocios” (p. 62).

Para Huber (2008):

La enseñanza universitaria es un proceso de evolución intensa, acompañado de temores y sospechas, porque el proceso parece orientado más hacia las exigencias del mercado laboral que hacia las dimensiones sociales y personales de enseñar/aprender. Tanto los modelos teóricos de aprendizaje como los métodos avanzados de enseñanza prometen promover el conjunto de metas asociadas con la implementación del EEES. Es decir, se puede fomentar conocimiento y destrezas relevantes para el mundo del trabajo sin dejar de lado los valores, actitudes y competencias esenciales para el individuo en el mundo social. Al final ganarán ambos lados y se podrá frenar el proceso de comercialización de cada aspecto de la vida. (p. 78)

Por tanto, desde nuestro espacio de mediación, dentro de la Universidad y desde/hacia otros niveles educativos, tiene mucho sentido apostar por una metodología centrada en lxs participantes, sus problemáticas, su día a día, sus inquietudes y, sobre todo, su aprendizaje como personas.

Pardo et al. (2020), señalan en su libro “Atención a la diversidad en un sistema educativo inclusivo. La gamificación como metodología de aprendizaje”, que: “En este libro nos centraremos en el alumnado, desarrollando metodologías activas, es decir, diseñaremos actividades para que aquellos aprendan. No vamos a impartir una clase, sino a conseguir el aprendizaje en el alumnado” (p.86). En CulturaLAB recogemos dicha premisa, tratando de evitar la clase magistral, o en nuestro caso, la visita guiada al uso, evolucionando hacia el uso de la mediación cultural como el medio que permite aplicar nuestra propia

metodología educativa: El *Método Momo*, una metodología arte+educativa que apuesta por la *escucha** y la participación activa y que vamos a describir a lo largo de este capítulo (Pto. 5).

Este método no es fruto de un día, sino de un amplio recorrido que se inicia en el primer taller en 2005 y todavía hoy sigue en desarrollo. Un proceso de crecimiento y aprendizaje que han vivido quienes hacen posible CulturaLAB y que se analiza en el siguiente apartado.

4.2. CulturaLAB como ruptura del modelo de visita guiada

Hasta la fecha se han realizado 21 talleres; 22 si contamos una primera experiencia de recorrido comentado que llevamos a cabo en 2015 con motivo de la exposición de Eusebio Sempere “De luz será la línea” (Moltó, 2017) Cada uno de ellos con sus particularidades, temática, discurso, diseño de activaciones específico y despliegue metodológico.

FECHA	EXPOSICIÓN	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD
16/01/15- 26/04/15	<i>De luz será la línea. Eusebio Sempere</i>	De luz será la línea
24/09/15- 21/11/15	<i>Bad Places. Kalo Vicent.</i>	Cianotipias encontradas. Kalo Vicent y el arte de mirar y tropezar con la imagen.
01/12/15 -17/01/16	<i>En el nombre de Miguel Hernández.</i> <i>Varios artistas</i>	Miguel Hernández. La física de la palabra. Evocando.
21/01/16-12/03/16	<i>Topología Poética. Esther Pizarro</i>	La ciudad de Esther Pizarro. La esencia del individuo en la Urbe.
17/03/16-14/05/16	<i>La sombra ilesa. Mar Solís.</i>	La sombra capturada. Mar Solís. Laboratorios de ideas = Cuadernos de viaje.

Capítulo II. La metodología arte+educativa Momo

02/06/16- 28/09/16	<i>Sixto Marco. Antología Política. Colectiva.</i>	Naturalezas muertas vivas. Sixto Marco: composición, dibujo y surrealismo.
06/10/16- 08/11/16	<i>Puénting. 5 años de saltos a la profesionalización. Colectiva.</i>	Instalando. El espacio como expresión, mensaje y arte.
15/12/16-28/02/17	<i>Lugares comunes. Luce y Eltono</i>	Trazando Huellas. El espacio público como escenario artístico
09/03/17-31/05/17	<i>Alta Fidelidad. Colección Martínez – Lloret</i>	Alta Fidelidad. Materializando sentimientos.
08/06/17-15/09/17	<i>5 actos</i>	Entreactos. La interferencia como Arte y Comunicación.
05/08/17- 16/12/17	<i>“A Revolutionary Love/Un amor revolucionari”</i>	Revolutionary Me. La diferencia como igualdad
18/01/18- 22/03/18	<i>Second Hand. Aggtelek</i>	Take Away Art. Envasado, aliñado, alienado...
18/04/18- 19/06/18	<i>“Visualidades Diversales. Maniobras ecológicas desde el sur re-existente. Un proyecto de Belén Romero”</i>	Diversalidades reunidas. Un juego para toda(s) la(s) familia(s)
05/07/18 – 28/09/18	<i>2/1 Dos en uno. Chenia</i>	Un, dos, tres ¡Sonría! La imagen como ¿realidad?
05/10/18 -24/01/19	<i>All appears to be normal... Patricia Gómez y M^a Jesús González</i>	<i>Si las paredes hablasen</i>
08/02/19 - 12/04/19	<i>Juegos de Estudio. Vídeo experimental en la Colección del IVAM (1968-1986).</i>	<i>¿Y ahora qué? El videoarte es la respuesta</i>
07/05/19 -04/07/19	<i>Pedagogías feministas. Otras formas de hacer mundo. kolektivof</i>	<i>Pedagogías de expresión</i>
12/07/19 -14/10/19	<i>Pasiones periféricas</i>	<i>Cuidado con los cuidados</i>
25/10/19-24/01/20	<i>Fiasco. 2009-2019. Juan José Martín Andrés</i>	Todo es mentira
06/02/20-29/05/20	<i>Festa Pagana</i>	Baralutluc
16/10/20-25/02/21	<i>En las alas de un murciélago. Greta Alfaro.</i>	Aunque estemos lejos
12/03/21-01/06/21	<i>Con tacto. Políticas y poéticas de la tocabilidad.</i>	Por tocarnos

Tabla 1. Listado de todos los talleres de mediación cultural llevados a cabo hasta la fecha en

No incidiremos en ninguno de ellos en particular porque en el próximo capítulo analizaremos los más representativos en cuanto a lo que han significado y cómo ponen en práctica, por un lado, los valores y compromiso institucionales y, por otro lado, cómo sirven de ejemplo para ilustrar la aplicación de la metodología arte+educativa que hemos ido desarrollando a lo largo de los años. En este capítulo, sin embargo, trataremos esa evolución que forma parte de un proceso paulatino en el que hemos ido puliendo (y aún seguimos) nuestra forma de entender la mediación cultural.

Como hemos mencionado previamente, CulturaLAB nació con la finalidad de establecer un vínculo de unión entre los espacios expositivos de la UMH y sus públicos. La idea inicial, más que atraer a la gente para que viera exposiciones en un entorno que le era ajeno, era crear una relación estable y de confianza para que lxs visitantes entendieran las obras expuestas y volvieran. Para ello, nos apoyábamos en una estructura que, como veremos detenidamente, ha ido evolucionando gracias a la *escucha** y a la implementación paulatina de perspectivas cada vez más comprometidas con la igualdad en la diversidad, el pensamiento crítico y la difusión de la cultura. Esto ha permitido desarrollar talleres cada vez más reflexivos y centrados en la experiencia y la generación del conocimiento propio, alejándonos de unas primeras propuestas que, aún sin nada que ver con las típicas visitas guiadas, se centraban en la transmisión de conocimiento, teórico y práctico, casi de forma unidireccional.

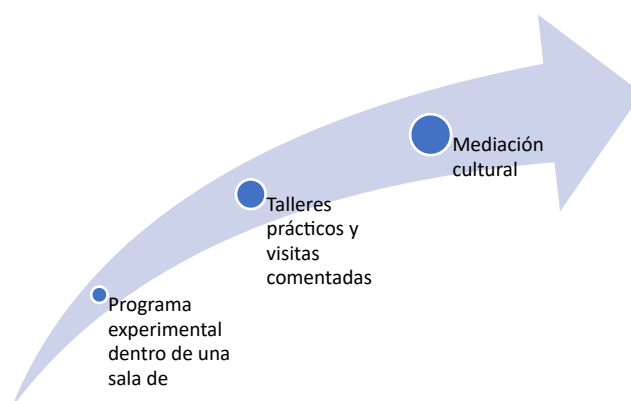


Fig. 6 / Evolución de las dinámicas llevadas a cabo en CulturaLAB a lo largo de los años.

De Presentación a bienvenida: La estructura inicial partía de una presentación frente a uno de los dispositivos clave de CulturaLAB: el *Pizarrón*⁷². En este caso, delante de este gran mural, se llevaba a cabo una explicación formal, casi académica, de lo que se iba a hacer. Sentadxs en sillas, se atendía a la explicación de lxs mediadorxs que empleaban dicho *Pizarrón* como una pizarra común.



Fig. 7 / Primer Pizarrón, correspondiente al taller "Cianotipias Encontradas. Arte de tropezar con la imagen. Exposición "Bad Places" del artista Kalo Vicent. 24/09/2015-21/11/2015. Archivo CulturaLAB.

Como veremos más adelante el uso de este elemento se transforma paulatinamente, abandonando su condición de “pizarra grande” hasta convertirse en una especie de tótem simbólico (y participativo) que, a diferencia de sus primeros usos, no adelanta los contenidos del taller sino su discurso crítico que supone un aparato reflexivo. El *Pizarrón* se convierte en un dispositivo pedagógico disruptivo y actualizado que se aleja del concepto “pizarra”. Se trata, en definitiva (como veremos detenidamente a lo largo del punto 5.2.2), de eliminar las connotaciones negativas que tiene “salir al encerado” para ser evaluadx o castigadx y ofrecer otras muchas posibilidades

⁷² Analizaremos detenidamente las características y usos de este dispositivo pedagógico y comunicativo a lo largo del punto 5.2.2.

como, son, por ejemplo, dar una bienvenida lúdica y cercana a las dinámicas o permitir que se intervenga, incluso, cuando “el profe” no está delante.



Fig. 8 / Imagen de la bienvenida llevada a cabo en el taller de 2018 "Diversidades reunidas. Un juego para todas las familias". Exposición: "Visualidades diversales. Maniobras ecológicas desde el sur re-existente. Un proyecto de Belén Romero" 18/04/2018-19/06/2018. El tono de la bienvenida es totalmente distinto al de los primeros talleres. Como detalle: la mediadora está descalza como muestra de habitabilidad, relajación y confianza. Archivo CulturaLAB.

Del recorrido comentado a la visita autónoma.

Tras esta primera toma de contacto, se procedía al recorrido comentado por la exposición. A pesar de que la información partía de lxs emisorxs-mediadorxs, de forma unidireccional, siempre se ha invitado a la participación y toda pregunta ha sido bienvenida. Una característica que se ha potenciado conforme hemos ido evolucionando, prescindiendo del recorrido comentado y apostando por uno autónomo en el que la exposición se descubre a través de las preguntas, los comentarios y las diversas aportaciones que el público y lxs mediadorxs puedan realizar de forma espontánea.

Gracias a esta transformación, hemos aprendido a *escuchar** y esa atención y puesta en valor del discurso de lxs otrxs, otorga la confianza y complicidad necesarias para fomentar la participación durante las dinámicas⁷³.



Fig. 9 / Izquierda: visita comentada por la exposición “Sixto Marco. Antología política” (2016). Derecha: visita autónoma por la exposición “Alta fidelidad” (2017). Archivo CulturaLAB.

De enseñar técnicas a jugar y pensar con ellas.

La última parte de los talleres se basaba en aprender alguna de las técnicas características de lxs artistas que exponían: cianotipia, grabado, sistemas de reproducción escultórica, etc.

Este punto partía de una premisa original y que se sigue manteniendo: realizarse en el propio espacio expositivo. Por una parte, esto suponía una clara ventaja: optimizar los tiempos y evitar desplazamientos a otros espacios. Por otro lado, presentaba un claro inconveniente: las limitaciones del propio espacio impedían elaborar técnicas complejas o que demandasen el uso de talleres específicos⁷⁴.

Pronto nos dimos cuenta de que existían otras limitaciones. Por un lado, nos encontrábamos con exposiciones en las que la técnica coincidía con las que ya se

⁷³ En el capítulo 3 se expondrán los resultados de una selección de mediaciones culturales realizadas que exponen dicha participación.

⁷⁴ Recordemos que la Sala Universitas en la que se desarrollan las dinámicas de CulturaLAB se encuentra en el edificio de Rectorado y Consejo Social de la UMH en Elche. La facultad de Bellas Artes, con todos sus talleres, se encuentra en Altea, a más de 40 kilómetros de distancia.

habían explicado en dinámicas anteriores. En otros casos, nos dábamos cuenta de que no había una técnica concreta o ésta no era lo más característico de la exposición o de lxs artistas sino el mensaje, el discurso. De ahí que, de forma natural, poco a poco fuéramos abandonando la obligación de enseñar una técnica para centrarnos en los aspectos discursivos y críticos de la exposición.

BricoLAB. Tutoriales online. CulturaLAB nació, también, con el objetivo de que sus talleres se pudieran replicar desde cualquier sitio. Por ello, se llevó a cabo una serie de piezas audiovisuales breves que explicaban las técnicas que se veían en sus primeros talleres. Poco a poco, conforme las dinámicas se fueron conceptualizando, los *BricoLAB*, como veremos detenidamente en el punto 5.2.2, se fueron adaptando a unas lógicas más adecuadas con el devenir de cada nueva mediación cultural y el contexto que nos toca vivir que, además, por culpa de la COVID-19, ha supuesto una transformación en todos los sentidos⁷⁵.

Tras este breve repaso, podemos observar cómo los límites de la estructura inicial (Presentación / Teoría / Práctica) se han ido fundiendo para trabajar desde la intersección, conectando, así, todas las fases de la dinámica bajo un planteamiento narrativo (presentación-nudo-desenlace) único que se adapta, perfila y diseña ex profeso para cada experiencia a propósito de los distintos proyectos expositivos. El resultado final, siguiendo este símil literario, es un *conjunto de libros con sus semejanzas y diferencias* dentro de la “colección” CulturaLAB que siguen una línea editorial y discursiva común. Cada mediación cultural llevada a cabo en cada exposición sería un tomo y cada uno de los talleres realizados, un capítulo de este. Asimismo, el enfoque disruptivo de cada una de las acciones de mediación cultural emprendidas se sustenta en esa base narrativa que, de forma premeditada, pero natural y fluida, construye un relato que, como adelantábamos, consta de una presentación, un nudo y un desenlace. Un capítulo que forma parte de un libro denominado *Método Momo* (Pto.5) en el que todas las partes son protagonistas y tienen un papel fundamental.

⁷⁵ En el capítulo 3 (Pto. 8.1.4) analizaremos las consecuencias de la pandemia dentro del campo del Arte+Educación reflejando, precisamente, la transformación política, social, cultural y educativa que estamos viviendo.

Esta idea de entender la mediación cultural como un relato nos permite construir un discurso ordenado y coherente que dirige la dinámica sin la necesidad de explicitar jerarquías que pudieran superponer la figura de lxs mediadores por encima de la de lxs participantes. Esto nos da la oportunidad de democratizar los talleres, establecer una relación horizontal y que sea el propio discurso narrativo el que marque las reglas o los límites del juego. Lxs mediadorxs, en este caso, no son lxs narradorxs del cuento sino personajes como el resto. Este planteamiento nos llevará a profundizar y expandir una metodología arte+educativa basada, precisamente, en un cuento: *Momo*, de Michael Ende. Aunque las primeras alusiones al respecto se llevaron a cabo en una publicación previa (Moltó, 2019b), será en las próximas páginas de este capítulo (Pto. 5) donde se expondrán y desarrollarán las múltiples conexiones, tanto narrativa como conceptualmente, que existen entre ese libro y nuestro trabajo en CulturaLAB.

No obstante, antes de proceder a ello, es necesario, como veremos en el siguiente apartado, detenernos en uno de los pilares fundamentales que se siguen en CulturaLAB y que parte, de la propia subjetividad, poniendo en valor el contexto de su práctica, pero también las particularidades de lxs visitantes y de lxs mediadorxs culturales y/o arte+educadorxs que implementan y diseñan cada taller.

4.3. CulturaLAB como proposición de mediación situada y de mediación no excluyente

/Mediación situada/

Trabajar y militar desde las pedagogías queer significa estar atrevesadxs por ellas. En nuestro caso parte de haber vivido en primera persona una educación binaria, colonial y heteropatriarcal en la que, incluso en la universidad, hemos apreciado de primera mano que las mujeres han estado silenciadas en el

temario, los maricas, como yo, condenados a la burla en clase, las lesbianas ocultadas, lxs de otra raza o religión discriminadxs y todxs lxs demás ni siquiera contempladxs. Por ello, hablar desde nuestra propia experiencia, sin traumas ni reproches, significa abrazar una serie de posicionamientos que ponen en valor nuestra persona, nuestra identidad y, por ende, nuestra subjetividad para, a partir de ahí, construir unas dinámicas arte+educativas diversas que aboguen por la no exclusión.

Esta tesis, se basa, precisamente, en la conceptualización y el análisis de una metodología arte+educativa sirviéndonos de nuestra propia experiencia como investigadorxs, pero también, como impulsorxs y participantes. Ser conscientes de ello, nos obliga a estar atentxs y no dejarnos llevar por un único punto de vista, el nuestro, que opaque otros. Por ello, en todo momento hemos tratado de cuestionar nuestro propio planteamiento. Un ejercicio que implementamos de forma activa en cada mediación cultural desarrollada y que, como hemos señalado anteriormente, contempla y acepta todos los puntos de vista arrojados, en línea con la *teoría del punto de vista* de Harding (1996) que defiende, precisamente, la construcción de la objetividad a partir de quienes forman parte de la marginalidad que, en definitiva, son voces históricamente silenciadas, pero que siempre han estado presentes.

Por ello, **defendemos llevar a cabo una *mediación situada* que hable desde lo marginal hacia dentro, tratando de unir y no separar. Una mediación fluida, feminista y no binaria que sea autocrítica con los temas a tratar, pero también con ella misma.**

Cuando hablamos de *mediación situada* estamos aludiendo indirectamente al concepto de *conocimiento situado* que tanto Haraway (1995) como otras investigadoras con puntos de vista racializados y decoloniales defienden (Las conocidas como *The Radical Women of Colour*, con autoras como Gloria Anzaldúa o Cherríe Moraga). Esto nos permite poner en valor nuestro posicionamiento personal y subjetivo como punto de partida, pero hacer

hincapié en la obra de Haraway, nos permite, además, adentrarnos en el terreno de la ciencia ficción y emplear sus códigos como parte del *Método Momo*, una ficción especulativa de mediación cultural, que describiremos en el siguiente punto del presente capítulo (Pto.5).

La encarnación feminista, las esperanzas feministas de parcialidad, de objetividad y de conocimientos situados se vuelven conversación y códigos en este poderoso nudo en terrenos de cuerpos y significados posibles. Aquí es donde la ciencia, la fantasía de la ciencia y la ciencia ficción convergen en la cuestión de la objetividad del feminismo. (Haraway, 1995 p. 346)

Al igual que Haraway, para nosotrxs la ciencia ficción se torna un vehículo que nos aproxima a otros mundos posibles desde los que actuar. Un posicionamiento que trasciende la investigación científica al uso y que nos permite especular, arriesgarnos y replantear la realidad, tomando como punto de partida el libro que hemos confrontado e hibridado con nuestra metodología arte+educativa.

Volviendo al concepto de *mediación situada*, su uso nos permitiría ubicarnos en el espacio y el tiempo tanto física como mentalmente, reconociéndonos y poniendo en valor lo que somos. Si antes analizábamos “el cuerpo” desde el punto de vista de las pedagogías queer como un elemento de no exclusión, ahora, lo entenderemos, también, como un elemento productor en sí mismo de *conocimiento situado*:

Poner el cuerpo en el salón de clase implica, antes que nada, hacerlo visible y entender su papel en la producción y distribución del conocimiento: incorporar el conocimiento, darle cuerpo y separarlo, por tanto, de los grandes relatos científicos e históricos, y sus pretensiones de neutralidad y universalidad. Volver la atención al cuerpo significa no perder de vista la reivindicación, también surgida de las propuestas epistemológicas feministas, de producir un tipo de conocimiento “situado”: una perspectiva de análisis que tiene muy en cuenta el lugar desde la que se genera el conocimiento, el sentido que ese cuerpo produce y las formas en las que lo distribuye. (Lozano, 2014, p. 26)

Tener en cuenta el cuerpo en toda su dimensión es fundamental para el desarrollo de una metodología arte+educativa queer y situada como la que hemos llevamos a cabo en CulturaLAB. Para ello, ha sido necesario no sólo ver

las particularidades de cada cuerpo, de cada ser humano, sino *escucharlos**. Hemos partido de “lo marginal” para reconocerlo y darle voz. De esta forma, intentamos permeabilizar la institución, permitiendo que, como se lleva a cabo en CulturaLAB, **los espacios expositivos universitarios no sean ajenos ni a lo que sucede a su alrededor ni a lo que les sucede a sus públicos. Tampoco, a lo que nos sucede a nosotrxs mismxs.**

De hecho, esta mediación situada, que permite esos procesos de permeabilización, está conformada, también, por la experiencia adquirida fuera de la UMH. Por un lado, desarrollando proyectos arte+educativos (veremos detenidamente el ejemplo del Proyecto *Saca el monstruo que llevas dentro* en el capítulo 3) y, por otro lado, gracias a la formación académica y profesional adquirida en otras instituciones como, por ejemplo, en la Universidad Complutense de Madrid (UCM). De hecho, como indicaba en la Introducción de la tesis, allí cursé, en 2017, el master en *Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales*. Mi intención con ello era aprender y seguir evolucionando en el campo de la Educación Artística, proceso que sigo llevando a cabo desde mis inicios en CulturaLAB. Gracias a estos estudios descubrí, entre otros, el concepto de mediación cultural, pero, sobre todo, pude desarrollar y expandir mi experiencia junto a compañerxs y profesionales del sector. Unos años después llevé a cabo una estancia de investigación tutelada por la profesora Noemí Ávila Valdés, en su momento coordinadora de dicho master, para seguir investigando, ahora ya con esta tesis en marcha, sobre Educación Artística y mediación cultural.

De esta experiencia adquirida, pude sacar una serie de conclusiones que, por establecer una breve comparativa entre universidades, pero, sobre todo, por cómo ha influido en “mi mediación situada”, pueden resultar interesantes rescatar:

- Por un lado, la cantidad de docentes que desarrollan múltiples proyectos comprometidos con la sociedad y que, con más o menos recursos, los consiguen llevar a cabo -Es destacable, por ejemplo, la labor que desde el

MuPAI⁷⁶ (Museo Pedagógico de Arte Infantil de la Universidad Complutense) se lleva a cabo en la formación de educadorxs e investigadorxs- Gracias a ello pude participar en diversas experiencias que activaban prácticas de no exclusión a través del arte.

- La mayoría de éstas se llevaban a cabo en centros de salud⁷⁷, instituciones culturales y artísticas o espacios públicos, pero, sin embargo, no tantas, con estos fines, se desarrollaban en los espacios expositivos de la propia universidad. Es decir, no encontramos una verdadera y continua permeabilización de sus museos o salas como sí ocurre, por ejemplo, en la Sala Universitas de la UMH a través de CulturaLAB. De hecho, las prácticas del master se realizaban en distintos espacios culturales y artísticos de Madrid, entre los que no figuraban los propios espacios expositivos de la UCM. En mi caso, por ejemplo, las realicé en Matadero Madrid.
- Todo ello implica que los museos y salas de exposiciones de la UCM presentan, por un lado, una dispar estrategia de difusión de sus contenidos en manos de cada una de sus unidades de gestión y, por otro lado, las actividades didácticas se resumen, en la mayoría de casos, únicamente a visitas guiadas al uso, bajo cita previa, o talleres muy específicos y concretos⁷⁸.

⁷⁶ El MuPAI es un espacio ubicado en la facultad de Bellas Artes de la UCM orientado, sobre todo, a mejorar los recursos para la formación docente en el campo del arte y la educación. Su Colección está conformada por las obras realizadas por lxs niñxs en sus talleres. Ésta sirve, a su vez, de documentación de los procesos de aprendizaje-enseñanza llevados a cabo. En su web, se recopila la información e histórico de sus objetivos y actividades desarrolladas: <https://mupai.wordpress.com/quienes-somos/>

⁷⁷ Uno de los trabajos clave que pude llevar a cabo durante mis años de formación en la UCM, y al que ya me he referido anteriormente (nota al pie 39 -Cap. 1), fue “Tesoros de Cartón: Estéticas relacionales para el autocuidado y el fortalecimiento comunitario”. Un proyecto artístico-educativo con 15 mujeres mayores de 60 años en el Espacio Vecinal Montamarta con el apoyo del Centro Madrid Salud San Blas.

⁷⁸ Algunos ejemplos de ello se pueden encontrar en estos enlaces que dirigen a distintos museos de la UCM: <https://www.ucm.es/macv/> <https://www.ucm.es/museoego/> <https://www.ucm.es/museofarmaciahispana/> o este que destaca las actividades didácticas propuestas: <https://educacion.ucm.es/actividades>

- Por tanto, tal como adelantábamos al inicio de este apartado, la UCM alberga múltiples⁷⁹ espacios expositivos que no cuentan con un servicio de mediación cultural acorde a lo que, precisamente, enseñan en un master dedicado a formar mediadorxs culturales (Moltó, 2017).

Esta experiencia de formación e investigación, junto a muchas otras, forman parte de la metodología arte+educativa que hemos implementado en CulturaLAB porque llevar a cabo una mediación situada, con lo que somos y como somos, nos permite, a su vez, llevar a cabo una mediación permeable, que observa, *escucha** y, como veremos a continuación, que no excluye.

/Mediación no excluyente/

¿Qué pasaría si no se investigase desde la experiencia e intereses de un hombre adulto blanco europeo ajeno al conflicto sino desde la experiencia e intereses de una mujer joven negra africana que vive en Kivu Norte? (Zirion, 2014, p. 331)

Al leer esta pregunta, con la que su autor cuestiona su propio posicionamiento como investigador, nos planteamos cómo serían nuestras experiencias arte+educativas si no estuviesen atravesadas por la identidad del equipo que las activa. CulturaLAB, en paralelo a la metodología arte+educativa que hemos desarrollado, se nutre de lo que somos y se construye, a su vez, desde las políticas de igualdad y no exclusión que defendemos como personas y activistas feministas y LGBTIQ+. Todo ello, además, se apoya, nace y se desarrolla dentro de las acciones que la UMH lleva a cabo a favor de la igualdad en la diversidad. Éstas se enmarcan en las políticas para la no exclusión que, desde los últimos seis años, se están llevando a cabo en esta universidad, aprobadas en Consejo de Gobierno, y que contemplan acciones tan importantes como el *I y II Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la UMH (2015-2020 y 2021-2025, respectivamente)*, el *Plan de Equidad, Diversidad e Inclusión UMH*

⁷⁹ En la actualidad la Universidad Complutense de Madrid cuenta con 14 Museos y 15 Colecciones de carácter histórico, artístico, científico y técnico. La propia universidad ha puesto a disposición pública un dossier que recopila toda la información de sus espacios expositivos: <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-436/GUIA%20MUSEOS%20Y%20COLECCIONES%20UCM.pdf>

(2020-2024), el *Protocolo para el cambio de nombre de personas transexuales, transgénero e intersexuales en la Universidad Miguel Hernández de Elche* (2017), el *Proyecto de señalética inclusiva* (2021), el *Punto de atención a la igualdad y diversidad* (2018) o, como veremos en el capítulo 3, la firma de convenios con la Generalitat Valenciana (a través de la Vicepresidencia y Conselleria de Igualdad y Políticas Inclusivas) que han permitido llevar a cabo los casos de estudio seleccionados.

Entender nuestra práctica como un relato de activismo queer significa, en primer lugar, desprendernos de los “cuerpos obligados”, un concepto que nace a partir de leer la experiencia de Garcés (2016) en un instituto de secundaria. Según su relato, se encontró con un grupo de personas que no deseaban estar en ese espacio, en ese momento, escuchándola. Se dio cuenta que “estaban allí a la fuerza” (p.43), eran cuerpos (y mentes) obligados a estar allí. Esto nos lleva a pensar en la importancia de visibilizar los cuerpos en el aula. De entender que, en la mayoría de las ocasiones, son entes alienados de su entorno y mente, puesto que desearían estar en otros lugares. Nuestro posicionamiento, por tanto, trabaja desde la disidencia de esa corporalidad obligada para dar libertad de movimiento, ubicarnos en el espacio, recorrerlo, tocarnos y habitarlo, aunque, ahora por las medidas de seguridad impuestas por la crisis de la COVID-19, sea virtualmente. Se trata de una emancipación que adoptamos con el acto simbólico y performativo de sentarnos en el suelo, no en pupitres, fuera de la sala de exposiciones, en el pasillo, en el exterior, en una esquina, **en lo torcido de la institución**⁸⁰. Desde ahí, negociamos lo que ocurrirá, invitando al juego y la confianza, tratando de que todo se desarrolle con la mayor horizontalidad posible.

Si en el primer capítulo veíamos cómo hay voces que sugieren que la universidad y escuela se dirigen hacia un modelo empresarial, con metodologías educativas orientadas únicamente hacia las exigencias del mercado laboral (Huber, 2008), primando lo productivo por encima de todo, Garcés (2016)

⁸⁰ Esta obligatoriedad de los cuerpos, la hemos notado, en ocasiones, cuando nos sentamos en el suelo para hablar y lxs más jóvenes, normalmente alumnxs de infantil y primaria, buscan la aprobación de sus profesorxs para poderse sentar con nosotros.

incide en que este modelo tiene mucho que ver con los sistemas de evaluación. Sistemas que valoran la productividad, el conseguir determinados objetivos por encima de otros capaces de desarrollar otro tipo de capacidades o aptitudes como las sociales o culturales. Frente a la hiperproductividad, kolektivof (2021), colectivo artístico y educativo que trabaja desde las pedagogías queer, defiende el trabajo desde la “noción del fracaso” (entendemos que a partir de Halberstam, 2018) y la pérdida de tiempo como un contrapunto a un sistema normativo y alienante que nos obliga a encajar en un sistema capitalista donde nuestros cuerpos han de cumplir una norma y alcanzar unos objetivos determinados. Para kolektivof el fracaso puede ser el punto de partida para conseguir el éxito, puesto que nos permite atrevernos sin temor (kolektivof, 2021). En la misma línea, Olivé (2020) destaca que “El error es la base para avanzar” (p. 76). De hecho, apela a que nos reconozcamos como seres que no tenemos la verdad absoluta de todo para seguir aprendiendo: “Nos pasamos el día corrigiendo a nuestros alumnos para que mejoren, pero a menudo nos cuesta aceptar que nos hemos equivocado nosotros. Si ellos se equivocan y aprenden, ¿por qué nosotros no deberíamos hacer lo mismo?” (p. 76).

En este sentido, en CulturaLAB el fracaso o éxito no existe como tal al entender, por nuestro propio planteamiento, que todos los puntos de vista son válidos desde el momento en el que **somos atravesadxs por una realidad que nos define y dota de particularidades**. Por ello, tratamos de integrar en nuestras prácticas el movimiento de los cuerpos para habitar el espacio, pero también para que se reconozcan en sí mismos y en colectividad, con sus diferencias y semejanzas. Con ello, también intentamos abolir “el miedo a” y desterrar la palabra fracaso (o el “no sé dibujar⁸¹”) por formas de expresión válidas, sea cual sea el resultado final obtenido. El proceso en este caso, el tiempo invertido, es lo que cuenta, porque todas las partes de los procesos de mediación artística ya están significando y transformando.

Hablar de pedagogías queer también significa atender a lo que se supone que tenemos que ser y desmontarlo, deconstruirlo y trabajar desde cómo nos

⁸¹ Una afirmación recurrente que suele darse en los talleres que hemos desarrollado.

construimos. Por ello, implementamos una mediación cultural en la que introducimos cuestiones y referencias sobre lo normativo, debatiendo en colectividad sobre ello puesto que, la identidad se va articulando y necesitaría, en línea con el pensamiento de Derrida (1993), de la otredad para constituirse, ya sea en positivo y/o negativo o lo que vendría a ser: querernos parecer a alguien o todo lo contrario⁸².



Fig. 10 / Ejemplo de las creaciones realizadas en el taller "Cuidado con los cuidados" (2019) en el que visibilizamos otros cuerpos posibles. Véase capítulo 3 para más información. Archivo CulturaLAB.

La mediación cultural que llevamos a cabo parte de un proceso de identificación en el que analizamos aquellos modelos legitimados por la norma/sociedad y los relacionamos con nuestro propio yo que, en muchas ocasiones, parte de otros

⁸² Como veremos detenidamente en el capítulo 3, éstas son cuestiones que se abordan conscientemente en CulturaLAB. Desde la representación de una ceremonia de boda, tratando de deconstruir lo normativo y replanteando otras posibilidades, hasta jugar a la gallinita ciega como experiencia de contacto, confianza y visibilización en otros cuerpos, parecidos, o no, al nuestro.

modelos que friccionan con los normativizados. Mouffe (2008) habla de la “contrahegemonía” al referirse a estas realidades que forman parte de la marginalidad y que, llegado el momento, pueden entrar a formar parte de la norma o no. En este sentido, entiende que llevar el tema de las identidades a las escuelas, en este caso a nuestra práctica de mediación cultural, es entenderla como un dispositivo de poder, puesto que ésta, como hemos visto anteriormente (capítulo 1), es un espacio político que tiene mucho que ver con la realidad que nos presenta o no. Mouffe (2008) apunta que no hay ningún contexto social que pueda escapar a estas situaciones políticas. Cuando nos articulamos como un “nosotrxs” ya marcamos una postura frente a los que no la reconocen. Es por ello, que no sólo esta tesis está escrita en lenguaje inclusivo, sino que en CulturaLAB tratamos de expresarnos de la misma manera.

Rancière (2007) habla de estos espacios como estados policiales (aquellos que buscan la lógica del consenso) y políticos (aquellos que buscan la forma de friccionar esos consensos). Son contextos en continuo conflicto en los que articular una contrahegemonía en las que las pedagogías queer y nuestro propio posicionamiento, nos permitirían desarrollar prácticas de infiltración o *hackeo* y articular otras posibilidades. Jugar con el extrañamiento, lo otro, es de donde partimos.

5. **El Método Momo**

Como habíamos adelantado antes de iniciar este apartado, vamos a llevar a cabo un análisis comparativo entre un libro, *Momo*, de Michael Ende, y la metodología arte+educativa que hemos venido poniendo en práctica. Cabe recordar que ésta es una fórmula que hemos conceptualizado a partir de la evolución y desarrollo, a lo largo de 6 años, del trabajo de investigación y mediación cultural llevado a cabo en CulturaLAB UMH. Una conceptualización que hacemos apoyándonos en la obra de Ende por el gran número de paralelismos que podemos establecer entre esta historia de ciencia ficción y nuestra forma de trabajar. Por ello, la aportación que hacemos a continuación en forma de metodología arte+educativa recibe el nombre de este libro que, además, es el nombre de su protagonista: Momo.

Como hemos comentado previamente, aunque existen ediciones posteriores (y anteriores) de *Momo* vamos a emplear, salvo excepciones, la edición de 1984 por el valor simbólico⁸³ que posee (además, ésta cuenta con ilustraciones originales de Michael Ende que aportan algunos matices interesantes, mientras que las ediciones más actuales, no). Tan sólo en algunos casos muy concretos en los que la traducción sea más fiel al texto original en alemán⁸⁴ utilizaremos una edición más actual (Ende, 2019).

Como veremos a continuación, gracias al ejercicio de literatura comparada que vamos a llevar a cabo podremos establecer los paralelismos, comparaciones y metáforas necesarios para explicar de forma didáctica nuestro trabajo. **Nuestra intención con ello es que el Método Momo pueda ser fácil de entender, replicar y compartir entre todxs lxs que así lo deseen.** Sobre las posibilidades de la literatura comparada Martínez Suarez (2014) explica que:

⁸³ Hemos decidido recurrir principalmente a la edición de 1984 al ser la que tantas veces he leído desde niño. Esta licencia personal conecta, de algún modo, con las prácticas de mediación situada y encarnada que llevamos a cabo y que explicaremos a lo largo de este capítulo.

⁸⁴ Para ello nos hemos apoyado en una edición alemana del libro (Ende, 2020).

La literatura comparada es el estudio de la literatura más allá de las fronteras de un país particular y el estudio de las relaciones entre la literatura y otras áreas de conocimiento o de opinión, como las artes (pintura, escultura, arquitectura, música), la filosofía, la historia, las ciencias sociales (política, economía, sociología), las ciencias naturales, la religión; esto es: la realidad y sus múltiples facetas, la comparación de una literatura con otra u otras y la comparación de la literatura con otros ámbitos de la expresión humana. (p. 7)

Por tanto, estructurar este capítulo empleando este método comparativo, nos va a permitir entender los contextos, las decisiones y los porqués de este método arte+educativo. Todo ello, atendiendo a las metáforas y estructura de un libro que, aunque escrito en la década de los años 70, presenta una historia vigente y contemporánea. Esta disección crítica nos permitirá rescatar el imaginario del autor, trasladarlo hasta nuestro tiempo y enmarcarlo dentro de nuestras prácticas y entorno para explicar conceptos como la relatividad del tiempo y la importancia de la *escucha**, justo dos de los conceptos más importantes en nuestros proyectos de mediación cultural y en *Momo* (1984).

5.1. Érase una vez... Michael Ende.

Sin entrar en los pormenores de un análisis biográfico exhaustivo, resulta interesante contextualizar, por lo pronto, quién es el autor del libro que vamos a releer desde nuestra perspectiva arte+educativa, destacando las obras que consideramos más representativas para esta investigación. Michael Ende nació en Garmisch-Partenkirchen en 1929 y falleció en Filderstadt en 1995 a causa de un cáncer de estómago que acabó con su vida en tan sólo 2 años desde su diagnóstico (Ventosinos, 1995).

A lo largo de su vida escribió diversas publicaciones⁸⁵, especializándose en literatura infantil, según se puede leer en la biografía que el grupo editorial Penguin Random House, que publica actualmente sus libros en España, le dedica en su página web. Sin embargo, a poco que leamos alguno de sus textos

⁸⁵ Según Penguin Random House. Grupo Editorial (2021a) a Michael Ende “el verdadero gran éxito le llegó con *Momo* (1972), novela-fábula que es bastante más que un libro para muchachos” (párr. 2) aunque la obra que le daría el reconocimiento a nivel internacional sería *La Historia Interminable*, publicado en 1979 (párr. 3).

con mirada crítica encontraremos una narrativa dura, directa y con temas con los que nos podemos identificar perfectamente que van más allá de lo que se puede entender como “literatura infantil”.

Sus historias, quizás sus personajes o los mundos fantásticos que imagina, hacen que se asocie su obra a cuentos infantiles, en lugar de a otras categorías como, por ejemplo, la ciencia ficción, como si ello significara que su obra no trata temas “de adultos”. En este sentido, al igual que ocurre en el campo de la mediación, ésta puede entenderse únicamente como una nueva forma de denominar a los “talleres infantiles” ya que, como hemos visto anteriormente, el arte, sobre todo en la enseñanza, está enfocado al “entretenimiento” de lxs más pequeñxs, limitando, por ello, su alcance a otros públicos (Acaso, 2014). Además, esto podría reflejar el sentimiento de que los temas infantiles no son tan importantes como los de los “mayores”. Pero, tal como repetiría Ende a modo de coletilla al final de los capítulos en *La Historia Interminable: Esto es otra historia...* Y es que, basta un repaso por títulos como *El espejo en el espejo* (1984), *La prisión de la libertad* (1992) o *El teatro de sombras de Ofelia* (1988) para descubrir que, tras un aparente halo de cuento fantástico e infantil, sus páginas hablan de política, estados de ánimo, muerte, aspiraciones en la vida, caminos sin salida pero, sobre todo, hablan del mundo que nos rodea. Todo ello a través de fábulas y un continuo uso de figuras retóricas, qué también encontramos en el lenguaje visual del arte contemporáneo y del que Ende no es ajeno, que dejan entrever críticas al capitalismo, a las guerras y a una sociedad inerte, aséptica y cobarde.

Por lo que respecta a la *Metodología Momo*, ésta también se ve claramente influenciada por estas obras ya que, como vamos a comprobar, también aborda estas cuestiones tanto en su forma como en su fondo:

► **La prisión de la libertad**

La prisión de la Libertad es una recopilación de historias cortas editadas en 1994, un año antes de la muerte de Ende. La que da título al libro,

relata la historia de un hombre que un día se ve atrapado en una sala con 111 puertas cerradas. Su captor, una voz en off a la que no puede dejar de escuchar, le indica que para escapar de su cautiverio tan sólo tiene que cruzar por una de ellas. Pero una vez abierta, el resto de las puertas se cerrarán para siempre.

- No conseguirás mantenerme prisionero. Me voy
 - Vete tranquilamente -dijo-. ¿Qué te hace pensar que deseo retenerte? Hay muchas puertas, basta con que elijas una.
 - ¿No están cerradas?
 - Todavía no. Es decir, ninguna está cerrada mientras no abras una de ellas
 - ¿Y cuando haya abierto una?
 - Entonces se cerrarán todas las demás al instante. Y no habrá vuelta. Elige bien. Reuní todas mis fuerzas, pues sentía que mi capacidad de decisión se iba debilitando en el diálogo con el Invisible. Me arrastré hasta una de las puertas y fui a coger el picaporte.
 - ¡Espera! -susurró la voz.
 - ¿Por qué? -pregunté, y dejé caer la mano asustado.
 - Recapacita bien en lo que vas a hacer. Después será demasiado tarde.
 - ¿Por qué no ésta?
 - ¿Acaso te la he desaconsejado? Dime primero por qué eliges precisamente ésa.
 - Pero ¿por qué no? -respondí-. ¿Hay alguna razón para no escogerla?
 - Eso debes decidirlo tú.
- Dudé. (Ende, 1999, p. 173)

Derrotado, asustado y paralizado por el miedo a elegir, el prisionero, que un día lo tuvo todo a su alcance menos la libertad de decidir, se encomienda a su captor para que éste, una vez esfumadas todas las puertas, decida por él como tantas personas, a lo largo de su vida, hacen, sin plantearse en manos de quien o quienes depositan su verdadera libertad: “Renuncio para siempre a la falsedad del libre albedrío, pues es una serpiente que se devora a sí misma. La libertad total es la falta total de libertad” (Ende, 1999, p. 181).

Bajo esta simple premisa, el escritor alemán, hace un recorrido por las inseguridades del ser humano, la duda, el miedo a decidir y la desconfianza en lxs otrxs y en unx mismx. Miedos irracionales o no, que

parten de una lógica que nos apresa, nos impide reaccionar, provocando, de esta manera, que nuestras opciones, con el paso del tiempo, cada vez sean menores. Esto es algo que el *Método Momo* ha tenido muy presente desde su concepción. Por ello, una de las fases más importantes y que genera más tensión es, como veremos más adelante en detenimiento, la de la visita autónoma por la sala de exposiciones. Aquí dejamos, al contrario de lo que suele ser lo habitual en las visitas guiadas al uso, que cada participante recorra la muestra libremente, sin explicaciones y sin condicionantes, “obligándoles” a que decidan que camino tomar, qué obra les interesa más o sobre cuál van a reflexionar o no. En definitiva, les invitamos a abrir la puerta del aprendizaje crítico-autónomo con la mayor libertad posible. Aunque ello, genere mucha incertidumbre⁸⁶ al principio.

► El teatro de sombras de Ofelia

En *El teatro de sombras de Ofelia* nos encontramos la historia de una señora que tras ser despedida del trabajo al que se había dedicado toda su vida, apuntadora de teatro, comienza a adoptar las sombras que nadie quiere:

- ¿Eres tú también una sombra que no pertenece a nadie? –preguntó.
 - Sí –dijo la sombra-, pero es que entre nosotras se ha corrido la voz de que hay alguien que nos acoge. ¿Eres tú?
 - Yo tengo ya dos –contestó la señorita Ofelia.
 - Entonces otra más tampoco importa mucho –dijo suplicante la sombra-. ¿No podrías acogerme también a mí? ¡Es tan triste y desolador no tener a nadie!
 - ¿Cómo te llamas? –preguntó amable la vieja señorita.
 - Mi nombre es Miedoscuro –susurró la sombra.
 - ¡Bueno, anda, ven! –aceptó la señorita Ofelia.
- Así que ahora tenía ya tres sombras.
A partir de entonces, casi todos los días acudían a ella nuevas sombras sin dueño, pues hay muchas en el mundo.
La cuarta se llamaba Guadañasola.

⁸⁶ De ello hablamos en el capítulo 3 al describir las experiencias de mediación seleccionadas y cómo reaccionan lxs participantes en cada fase de las dinámicas.

La quinta se llamaba Nochedesufrimientos.

La sexta se llamaba Nuncajamás.

La séptima se llamaba Pesoyvacío.

(Ende, 2001, p. 281)

Tras adoptar todas estas sombras, que podrían entenderse como el reflejo de su propio estado de ánimo, y ser abandonada a su suerte tras ser expulsada de su modesto apartamento, adoptaría una última llamada “Muerte”:

- ¿Eres tú también una de esas a las que nadie quiere? –le preguntó.

- Sí –dijo pausadamente la sombra-, creo que así se podría decir.

- ¿Quieres venirte también conmigo? –se interesó la señorita Ofelia.

- ¿Me acogerías también a mí? –quiso informarse la gran sombra acercándose más.

- La verdad es que ya tengo de sobra –dijo la vieja señorita-, pero en algún sitio tendrás que quedarte, ¿no?

- ¿No quieres saber primero mi nombre? –preguntó.

- ¿Cómo te llamas?

- Me llaman la Muerte.

Entonces se hizo un largo silencio.

- ¿Quieres acogerme a pesar de todo? –preguntó finalmente con suavidad.

- Sí –dijo la señorita Ofelia-. Anda, ven.

Entonces la grande y fría sombra la envolvió y el mundo se oscureció a su alrededor. (Ende, 2001, p. 286)

En este relato, Ende nos habla de la vejez y los sueños truncados - Ofelia no tenía ni la voz ni el físico para ser una gran estrella y, por eso, se tuvo que conformar con ser apuntadora de teatro – y de cómo ello va asociado a la soledad, a la depresión y, finalmente, a la muerte. No obstante, si hacemos un análisis crítico de ello, Ende habla realmente de la exclusión que tantas personas sufren por no cumplir con la norma. En el caso de Ofelia, porque de joven no era lo suficientemente guapa como para ser una estrella y, posteriormente, de mayor, porque era muy vieja para seguir cumpliendo su cometido. Esta historia nos sirve, por tanto, para tener muy presente la necesidad de llevar a cabo políticas de no exclusión a través, en nuestro caso, de prácticas no discriminatorias

comprometidas con la diversidad. A ello nos referíamos con la mediación situada y no excluyente que practicamos a través del *Método Momo*.

► **El espejo en el espejo. Un laberinto**

El espejo en el espejo. Un laberinto es, a mi parecer, el libro más complejo de Michael Ende. En él se aprecia la influencia de su padre, el pintor surrealista Edgar Ende. Sus dibujos, además de ilustrarlo, son el hilo conductor y la inspiración de las historias que narra en él. Es por ello, que aquí observamos, más que en ninguna otra de sus otras obras, una grandísima concentración de figuras retóricas, también visuales, que nos emplazan a dobles significados y conceptos abstractos nada obvios en una primera lectura. Por ello, como en nuestra forma de entender los discursos arte+educativos, es necesario una recorrido crítico, atento y detenido por sus páginas que invite a la reflexión de lo leído (y visto en el caso de sus ilustraciones). Una práctica que, en nuestro caso, llevamos a cabo, debatiendo y reflexionando en grupo antes y después de cada dinámica.

En el primer capítulo de este libro encontramos la historia de *Hor*. Un ser que, perdido y sin escapatoria en su propio hogar, un laberinto cuyas habitaciones cambian constantemente, decide, con las últimas fuerzas que le quedan, lanzar un mensaje de auxilio: “Necesito tu voz donde la mía falla” (Ende, 1997, p. 15). *Hor* susurra esta súplica sin apenas voz, pues **sus cuerdas vocales se han atrofiado al no poder hablar con nadie.**

Este ruego, toda una declaración de intenciones por parte de Ende, nos presenta un personaje que no sólo pide ser escuchado sino que, por encima de todo, quiere tener voz, si no puede ser propia, por lo menos, compartida.

Quizás, una lectura rápida podría darnos la impresión de que *Hor* quiera que otros hablen por él, en un acto de cobardía propio de una generación que no está acostumbrada a penar por sí misma (Bosch, 2003). No obstante, en este caso lo que se reclama es romper el silencio al que ha estado sometido durante tantos años y con la ayuda de alguien, en este caso quien lee la historia (acompañante), comenzar a contar su historia de forma colectiva.

Ende (1997) narra así una historia en la que dos seres que no se conocen, nosotrxs y una figura sin voz, se unen en un ejercicio crítico y desconcertante en el que ya no tienen cabida los extremos, sino la unión de estas figuras. Una intersección de saberes, posturas y realidades que se adentran en un entramado de historias aparentemente inconexas, surrealistas e incómodas, cuyo fin último no es escapar del laberinto, sino entenderlo y decidir conscientemente qué rumbo tomar. Se trata, en definitiva, de un ejercicio de confianza y apoyo como los tratamos de propiciar en nuestras prácticas de mediación cultural. El *Método Momo*, consiste, precisamente, en fomentar un acompañamiento que dé voz a quien no la suele tener normalmente: lxs visitantes.

El resto de historias, aparentemente desconectadas entre sí, nos relatan historias surrealistas desquiciantes, sin finales felices y con una suerte de moralejas a golpe de desesperanza que, en su última historia, nos devuelve al inicio del laberinto, transformándonos, a nosotrxs, lxs salvadorxs, en el monstruo *Hor*. Una conclusión que nos recuerda que nunca hemos de confiarnos y pecar, precisamente, de lo que tanto cuestionamos. Por ello, en el *Método Momo* tratamos de ser conscientes de cuál es nuestra posición como anfitriónxs, evitando, en la medida de lo posible, imponer nuestro punto de vista o racionamientos por encima de los demás.

► **La Historia Interminable**

La *Historia Interminable*, quizás el libro más fantástico (y famoso) que escribió Michael Ende, es un ejercicio de meta lenguaje literario en el que retuerce las historias y a sus personajes dentro de otras tantas historias y que, traspasando la denominada “cuarta pared” nos hace partícipes de lo que ocurre, haciendo que nos cuestionemos, incluso, si nosotrxs formamos parte, o no, de ese juego de muñecas rusas en las que cada personaje es el protagonista de una historia leída por otro personaje.

Mientras Bastián leía esto, oyendo al mismo tiempo la voz profunda del Viejo de la Montaña Errante, comenzaron a zumbarle los oídos y a írsele la vista. ¡Lo que allí se contaba era su propia historia! Y estaba en la Historia Interminable. Él, Bastián, ¡aparecía como un personaje en el libro cuyo lector se había considerado hasta ahora! ¡Y quién sabe qué otro lector lo leía ahora precisamente, creyendo ser también sólo un lector... y así de forma interminable! (Ende, 1983, p. 181)

De este modo, Ende nos hace cuestionarnos hasta qué punto somos o no lxs protagonistas de nuestra propia historia y si estamos a merced de quien la escribe por nosotrxs. Este planteamiento nos lleva a recordar la necesidad de entender el mundo que nos rodea, adquiriendo las herramientas para entenderlo. Algo en lo que, como veíamos en el capítulo 1, las prácticas de Arte+Educación nos pueden ayudar y que están muy presentes, como veremos en el capítulo 3, en las dinámicas de mediación cultural que llevamos a cabo en CulturaLAB.

Por otro lado, volvemos a encontrar en un relato de Ende el tema de la exclusión por ser diferente. Aquí lo refleja hablando sobre el acoso escolar que sufre Bastian por su sobrepeso⁸⁷ y escasa estatura. Mientras que en el caso de *Ofelia* -Del libro *El teatro de sombras de Ofelia* (Ende, 2001)-, ésta iba sumiéndose en las sombras hasta la muerte, Bastian, en

⁸⁷ Es preciso matizar, por si tenemos presente la popular película que se hizo de este libro (y con la que Ende nunca estuvo de acuerdo), que la versión cinematográfica de Bastian no cumplía con la descripción física del relato original. Según Ende, Bastian era un niño con sobrepeso y, por ello, se le discriminaba en el colegio. En la película, sin embargo, era delgado y, en general, bien parecido, según los cánones de belleza tradicionales.

un aparente acto de valentía, es capaz de salvar Fantasía (el reino al que pertenecen los personajes de *La Historia Interminable*) adquiriendo un gran poder. Sin embargo, sus miedos, complejos y debilidades terminan convirtiéndolo en un ser paranoico y egoísta ensimismado por su propio poder.

—¡Gracias —dijo Bastián—, muchas gracias por ocuparos constantemente de mis asuntos! Pero, a decir verdad, preferiría mucho más que me dejarais en paz de una vez. Soy yo —en el caso de que lo hayáis olvidado—, yo quien salvó a Fantasía; soy yo a quien la Hija de la Luna ha confiado su poder. Y alguna razón debe de haber tenido para ello, porque si no hubiera podido dejarte a ÁURYN a ti, Atreyu. Sin embargo, ite quitó el Signo y me lo dio a mí! ¿Dices que he cambiado? Sí, mi querido Atreyu, ien eso puede que tengas razón! ¡No soy ya el bobo inofensivo y despistado que vosotros veis en mí! ¿Quieres que te diga por qué quieres realmente que te dé a ÁURYN? Porque, sencillamente, estás celoso de mí, nada más que celoso. Todavía no me conocéis, pero si seguís así —os lo digo una vez más por las buenas— ime vais a conocer! (Ende, 1983, p. 290)

El poder de Bastian es tal que, poco a poco, va perdiendo el control sobre sus actos, olvidando todo lo que fue. Con cada deseo que formula pierde un recuerdo del mundo humano, convirtiéndose en un ser sin nombre, sin pasado, corrompido por el odio y por querer tener cada vez más. Bastian acaba convirtiéndose, de este modo, en un *Hombre Gris*, sin recuerdos ni corazón. Una figura que nos recuerda inevitablemente a la de los enemigos de Momo, la protagonista del libro que inspira nuestra metodología arte+educativa. Éstos, tal como veremos, juegan un papel fundamental en su historia y en cómo nosotrxs nos enfrentamos a una sociedad que nos impone ciertos discursos, patrones y valores que excluyen todo lo que no cumpla con lo normativo.

Y había otro que lo sabía también: Bastián Baltasar Bux. Comprendía ahora que no sólo Fantasía estaba enferma, sino también el mundo de los seres humanos. Una cosa tenía que ver con la otra. En realidad, siempre lo había sentido así, sin poder explicarse por qué. Nunca había querido aceptar que la vida fuera tan gris e indiferente, tan sin secretos ni maravillas como pretendían las personas que decían: ¡la vida es así! (Ende, 1983, p. 141)

A través de este pequeño repaso por alguna de las obras de Ende que consideramos más significativas respecto a nuestro tema de investigación, hemos querido introducir al lector en su mundo fantástico, más próximo al de la ciencia ficción, de cara al siguiente apartado en el que nos detendremos específicamente en el libro que verdaderamente nos ocupa: *Momo*.

Releer a Michael Ende desde un punto de vista crítico, nos permite apreciar que el mensaje de su obra sigue siendo tan actual como el de otros clásicos de la literatura distópica que reflejan problemáticas del presente y que abordamos, a través del *Método Momo*, en nuestros proyectos arte+educativos. Nos referimos, por ejemplo, a clásicos como 1984 de George Orwell, Un Mundo Feliz de Adolf Huxley o, incluso, salvando las distancias del género al que pertenece, El Guardián entre el Centeno de JD Salinger. Historias que, como *Momo*, plantean el conflicto que supone no encajar con la norma establecida.

Esto ya nos permitiría establecer unas primeras comparaciones con todos aquellos supuestos que desde nuestro posicionamiento Arte+Educativo nos cuestionamos: las figuras de poder que nos obligan a continuar un discurso, las resistencias que nacen contra ese mensaje establecido, las políticas culturales y las corrientes de conocimiento prohibidas y las acomodadas o no cuestionadas, el poder de la institución en las personas y, así, hasta llegar a describir, otra vez, cómo y por qué surgen las nuevas corrientes de Educación Artística influenciadas por teorías queer, feministas y críticas como es nuestro caso en CulturaLAB.

/Momo. Una relectura situada/

Yo descubrí *Momo* en el colegio. Era una de las lecturas obligatorias cuando yo cursaba la “antigua” 8º de EGB en el año 1995-96. Previamente, mis dos hermanos, de quienes heredé el libro, también lo habían leído (Curso 1989-1990 y curso 1985-1986, respectivamente). Era un libro, por tanto, que, al menos en mi colegio, se leía año tras año. No obstante, como en la mayoría de estas

lecturas obligatorias, leerlos a ciertas edades impide que se lleguen a entender del todo. En muchos casos, quizás por experiencia propia, los libros de referencia leídos en mi época estudiantil quedaban relegados al cajón de los ejercicios escolares obligatorios reduciéndolos a la categoría de deberes. Esto propiciaba que no se profundizara en la esencia de sus historias, la descripción de los personajes y que, al final, sólo nos centrásemos en encontrar las páginas que resolvían las preguntas obligatorias de nuestrxs profesorxs y que, según su respuesta, determinarían si habíamos leído el libro o no. Leer, por tanto, era un trámite sin más.

En el caso de *Momo*, leerlo a la “edad recomendada” puede provocar que se entienda como un cuento simpático en el que su protagonista salva al mundo de los malos. Esa fue, al menos, mi impresión cuando lo leí por primera vez con 12 años. No obstante, una segunda relectura un año después me hizo apreciar determinados matices que habían pasado desapercibidos en un inicio. Entre ellos, el maravilloso poder que posee Momo: **escuchar a los demás**. Con 13 años, en plena preadolescencia, encontrar a alguien que te *escucha** es fundamental⁸⁸. Por ello, un año más tarde, lo volví a leer por tercera vez.

Desde entonces, son varias las ocasiones en las que su relectura ha hecho que fuera planteándome su historia, su mensaje y qué nos quería contar Ende en sus páginas. No fue hasta hace relativamente poco que incidí en un detalle al que no le di importancia en ninguna de mis relecturas, pero que, en realidad, es fundamental para entender este relato como una obra crítica y de cuestionamiento social. Se trata de su protagonista, Momo. **Una “niña”⁸⁹**. La protagonista de esta historia es **una “niña” de edad indeterminada que es capaz de salvar el mundo sin la necesidad de un príncipe o adulto que la salve en el último momento**. Un matiz clave que nos lleva a

⁸⁸ En CulturaLAB una gran parte de las visitas que recibimos son preadolescentes y adolescentes. Por ello, entendemos que es fundamental *escucharlos** y darles su espacio.

⁸⁹ Aunque nos vamos a referir a Momo como niña, veremos que, realmente Michael Ende no deja muy claro que realmente lo sea. Por ello, hemos optado por entrecomillar la palabra “niña” para enfatizar la ambigüedad del personaje.

recuperar la postura que Bosch (2003) adopta sobre la importancia de dejar hacer a lxs niñxs sin estar condicionándolxs todo el tiempo.

Por tanto, podríamos destacar, hasta el momento, tres ideas:

En primer lugar, que en un libro de 1972, la protagonista fuera una “niña” de pelo alborotado que, como veremos en detalle, no necesita muñecas para jugar y cuya ropa es elegida en base a la funcionalidad y no la estética. Además, como hemos dicho, es capaz de resolver la aventura sin victimismos y sin la necesidad de que a última hora una figura masculina o adulta la salve.

En **segundo lugar**, algo que ocurre alrededor del libro y que es inherente a nuestro posicionamiento como lectorxs: el darnos cuenta de la importancia de que una “niña” fuera la protagonista. Algo que hace especial esta historia, pero que, sin una lectura crítica puede pasar totalmente desapercibido. Un hecho fundamental que determina y ha servido de influencia en cómo concebir cada uno de nuestros talleres y el papel de lxs propixs mediadorxs. Como adelantábamos anteriormente, lo que somos y cómo nos identificamos e identifican determina nuestras propias dinámicas y posicionamiento en los talleres porque nos da pie a contrarrestarlo y jugar con el extrañamiento si es necesario. Esto último es un tema al que volveremos cuando de forma detallada establezcamos los correspondientes paralelismos entre *Momo* y nuestra metodología arte+educativa. De esta forma, y entendiendo que esta relectura está totalmente posicionada por la formación, por las experiencias y, en definitiva, por nuestros intereses personales y profesionales, vamos a analizar esta obra desgranando personajes, situaciones y acciones que, de un modo u otro, se han aplicado en cada una de las mediaciones culturales llevadas a cabo en la Sala Universitas y, por supuesto, en todos los proyectos de Educación Artística desarrollados en paralelo en otros espacios⁹⁰.

⁹⁰ Proyectos que detallaremos en el capítulo 3 al analizar los resultados obtenidos de la aplicación del *Método Momo* en distintos espacios y tiempos.

El **tercer punto a tener en cuenta** tiene que ver con la voz de la historia, con la persona que habla: la figura del narrador (o de la narradora). No ha sido hasta hace bien poco, durante esta relectura situada, que entendí que no hay un solo dato que nos haga pensar que el narrador es un hombre⁹¹. En cambio, hasta el momento, como en la mayoría de libros que he leído, siempre lo había asociado a una voz masculina. De hecho, hasta el momento, no me había percatado que la ambigua descripción de los personajes deja a nuestra imaginación el pensar si, por ejemplo, el color de la piel de Momo es blanco o negro o, incluso, si es una niña o un niño⁹².

Para ello, el que se omita, como es el caso, la descripción detallada del contexto temporal y geográfico resulta fundamental, permitiendo que cada persona que lea el libro lo haga desde su imaginario particular, haciendo suya la historia. Esto, no sería fruto del azar si, por ejemplo, lo comparamos con *La Historia Interminable*, donde la descripción de los personajes y las ubicaciones son mucho más ricas y detalladas. Las siguientes citas, la primera describiendo al personaje de Bastian y la segunda al de Atreyu, son una muestra de ello:

El causante del alboroto era un muchacho pequeño y francamente gordo, de unos diez u once años. Su pelo, castaño oscuro, le caía chorreando sobre la cara, tenía el abrigo empapado de lluvia y, colgada de una correa, llevaba a la espalda una cartera de colegial. Estaba un poco pálido y sin aliento pero, en contraste con la prisa que acababa de darse, se quedó en la puerta abierta como clavado en el suelo. (Ende, 1983, p. 7)

Entonces la cortina fue corrida a un lado y entró un muchacho de unos diez años. Llevaba pantalones largos y zapatos de cuero blando de búfalo. Tenía el torso desnudo y sólo le colgaba de los hombros un manto purpúreo, al parecer de pelo de búfalo, que le llegaba hasta el suelo. Su pelo, largo y de color negro azulado, lo llevaba atado en la nuca con tiras de cuero, formando una trenza. En la piel verde aceitunada de su frente y sus mejillas había pintados, en color

⁹¹ Como veremos en el apartado que hace referencia al “Epílogo” del libro, el narrador o la narradora es un personaje más de la historia. Aunque pudiéramos pensar que se trata del mismo Ende, no hay ningún dato que así lo confirme.

⁹² Volveremos a esta cuestión más adelante en el subapartado “Una niña diferente...”

blanco, algunos adornos sencillos. Sus ojos oscuros centelleaban coléricos mirando al intruso, pero por lo demás no se apreciaba en sus facciones emoción alguna. (Ende, 1983, p. 42)

En contraposición, encontramos esta descripción del personaje de Momo en la que Ende no resulta tan contundente con su descripción:

Se trataba, al parecer, de una niña. No lo podían decir exactamente, porque iba vestida de un modo muy curioso. Parecía que se llamaba Momo o algo así. El aspecto externo de Momo ciertamente era un tanto desusado y acaso podía asustar algo a la gente que da mucha importancia al aseo y al orden. Era pequeña y bastante flaca, de modo que ni con la mejor voluntad se podía decir si tenía ocho años sólo o ya tenía doce. (Ende, 1984, p.13)

Como podemos comprobar Ende es ambiguo en la descripción de Momo de forma intencionada. Lo mismo ocurre, como hemos dicho, con el lugar y el momento⁹³ en el que transcurre la historia, confiriéndole, de esta forma una atemporalidad que la hace contemporánea y próxima.

Mi última relectura situada y crítica de *Momo* me ha supuesto un ejercicio continuo de repensar y de cuestionar lo que yo mismo tenía tan interiorizado: que todo transcurría en un universo blanco, europeo y heteronormativo. Pensar que los personajes pueden estar racializados o que alguno de ellos, por ejemplo, sea homosexual ha despertado en mí diversos interrogantes, no sólo sobre cómo leía este cuento, sino cómo leemos la mayoría de libros. Por ello, *Momo* no es un cuento, para mí. Es una novela de ciencia ficción que, como tal, y siguiendo el ejemplo de Haraway (Ximénez, 2020), nos permitirá visitar otros mundos, otras posibilidades, para entender mejor el nuestro y actuar en consecuencia:

P. ¿Cuál es la influencia de la ciencia ficción en su pensamiento?

R. Muy profunda. Uso la ciencia ficción todo el tiempo. Me influyen los autores importantes, los que no son importantes y algunos que no están publicados. Y fue una parte importante de por qué me hice feminista... Me hice feminista con la ciencia

⁹³ En las primeras páginas, Ende describe una serie de grandes ciudades de otros tiempos, sin especificar cuáles son o a qué fecha se refiere. Tan sólo apunta "En una de esas ciudades transcurrió la historia de Momo" (Ende, 1984, p.12) y "En nuestros días, es decir, en la época en que se inició la historia de Momo, las ruinas estaban casi olvidadas" (Ende, 1984, p.12) como referencias espaciales y temporales respectivamente.

ficción. Yo llegué tarde, como una joven feminista en los 70 cuando había una revolución en el género con mujeres escritoras que empiezan a hacer libros como *Women on the edge of time* (Marge Piercy). La ciencia ficción es un género especulativo, de mundos posibles. Creo que el relato es muy importante en cualquier movimiento social. Y las escritoras feministas de ciencia ficción están entre las escritoras más importantes de la historia del feminismo moderno (Ximénez, 2020).

/Te escucho*/

*Escuchar** no es lo mismo que oír. Una de las acepciones de la RAE dice que es “Prestar atención a lo que se oye” (RAE, 2021). Por tanto, si nos atenemos a esta definición, claro que podemos oír sonidos provocados por determinados elementos, pero no necesariamente prestarles atención. De hecho, el cerebro humano hace un ejercicio de desconexión o filtrado de forma inconsciente porque sería imposible atender constantemente a todo lo que nuestros oídos u ojos perciben a lo largo del día.

En este proceso de selección inconsciente se engloban aquellas conversaciones que nos son ajenas. Por ejemplo, en medios de transporte público, cuando ponemos la radio como mero acompañamiento, cuando paseamos por la calle y tenemos gente a nuestro alrededor, etc.

El problema es que, en algunas ocasiones, somos incapaces, incluso, de prestar atención a aquellas personas que se dirigen a nosotrxs de manera directa. Aquí podríamos englobar el día a día de lxs profesorxs al dirigirse a sus estudiantes, por ejemplo. Alguien que se dedica a la enseñanza puede encontrar complicado lograr que alguien le preste atención durante toda la clase. Recordemos que ésta era la base del planteamiento de Garcés (2016) para hablar de la obligatoriedad de estar en el aula. Esta desconexión también se puede producir en otros contextos, por ejemplo, en conversaciones más comunes en las que perdemos el hilo de la conversación por no estar atentxs.

Si ahora nos posicionáramos en el otro lado, en el de la persona que habla y requiere que se la *escuche**, también advertiríamos que tras un tiempo de

conversación algo falla en el sistema comunicativo establecido. Por ejemplo, el feedback, en caso de que haya, deja de ser interesante y enriquecedor para pasar a convertirse en un mero compendio de ejemplos fáticos que de forma automática produce el oyente: movimientos de cabeza, afirmaciones en momentos puntuales, sonidos intermitentes para que sepamos que aún hay alguien ahí, o los recurrentes “aha”. Para solucionar esto se han desarrollado, como veíamos anteriormente (capítulo 1), otros enfoques pedagógicos que, a través de la participación activa, intentan fomentar la conexión entre todas las partes de esta estructura de comunicación/enseñanza. Algo que, en nuestro caso, tiene su correspondiente versión en el nacimiento de la mediación cultural como contrapunto a las visitas guiadas.

Como decíamos unas líneas antes, *escuchar** no es lo mismo que oír. Tal como lo entendemos (y recogeremos en el punto 2.3) exige de una actitud activa, pero, sobre todo crítica. Evitando, de este modo, reproducir aquellos patrones educativos en los que no todo lo que se *escucha** en los espacios de aprendizaje es válido, en tanto que sesga la realidad a determinados puntos de vista o intereses⁹⁴. Al respecto, es muy interesante rescatar la siguiente cita de Nietzsche que establece un paralelismo entre el oído y el cordón umbilical:

Mas permitidme medir vuestra autonomía (Selbständigkeit) a la escala de esta cultura (Bildung) y observad vuestra Universidad tan sólo como establecimiento para la cultura (Bildungsinstitution) Cuando un extranjero quiere conocer el sistema de nuestras Universidades, lo primero que pregunta con insistencia es: “¿Cómo está atado el estudiante (hängt zusammen) en vuestra Universidad?” Responderemos: “Por el oído, es un auditor”. El extranjero se extrañará: “¿Tan sólo por el oído?”, preguntará instantáneamente. El estudiante escucha. Cuando habla, cuando ve, cuando anda, cuando está bien acompañado, cuando tiene una actividad artística, en resumen, cuando vive, es autónomo, es decir, independiente de establecimiento de enseñanza. Son estos los momentos en que está suspendido por el cordón umbilical de la Universidad (an der Nabelschnur der Universität hängt”).

Piensen en este ombligo, les tiene cogidos por el oído, mas un oído que les dicta aquello que actualmente escriben cuando lo hacen utilizando el modo que se llama “toman

⁹⁴ Sobre este tema hemos destacado algunas posturas en el capítulo 1 al hablar de las nuevas propuestas de Educación Artística frente a aquellos modelos educativos que defienden puntos de vista únicos, normativos y tan alejados de la realidad del propio estudiantado.

apuntes”. De hecho, la madre, la mala o la falsa, aquella que el profesor, funcionario del Estado, no puede sino intentar disimular, les dicta aquello que a través de su oído recorre el cordón hasta su estenografía. Éste les une, como una correa en forma de cordón umbilical, al vientre paterno del Estado. Su pluma es la suya, sostienen el telescriptor como en las oficinas de correo los bolígrafos, atados por una cuerda. Todos los movimientos son determinados desde el cuerpo del padre que toma forma de alma mater. Un cordón umbilical que nos ata a este frío monstruo que es un padre muerto, o el Estado, he aquí la *unheimliche*. (Nietzsche, 1872, como se citó en Derrida, 1984, sección 2, párr. 35 y 36)

Lo que aquí podemos interpretar es que a través del oído también nos nutrimos, como si de un cordón umbilical se tratase, formándonos. A través del oído aprendemos y, por ello, resulta tan importante saber interpretar lo que *escuchamos** ya que, si en el capítulo previo incidíamos en la gran cantidad de mensajes que consumíamos por los ojos, no se puede obviar, los que recibimos a través del sentido auditivo. Tampoco se puede obviar, como veremos más adelante, otras formas de *escuchar** la realidad que nos rodea y que implican otros sentidos como el olfato y el tacto, por ejemplo. Sentidos que también nos ofrecen la posibilidad de comunicarnos, incluso, cuando no podemos recurrir a la vista o el oído por algún motivo⁹⁵.

Derrida (1984) añade que el *Unheimlich*, lo que para Nietzsche significa extraño o siniestro, es el oído, ya que no sólo es un órgano que está por partida doble sino que, como recuerda rememorando a Freud, no se puede cerrar:

Unheimlich es el oído, lo que es doble, lo que puede llegar a ser grande o pequeño, lo que puede hacer o dejar hacer (dejar, así es, puesto que es el órgano más expuesto, el más abierto, recuerda Freud, aquel que el lactante no puede cerrar), la manera como puede ser tendido. (Derrida, 1984, sección 2, párr. 27)

Por tanto, a diferencia de la vista, incluso cuando descansamos, seguimos escuchando mensajes. Por ello, como veremos a continuación, nuestra metodología arte+educativa pone el foco de interés en la *escucha** como una de

⁹⁵ Aunque hablemos constantemente de mirar/ver y escucha/oír entendemos estas acciones desde un sentido más amplio y no excluyente. Por ello empleamos el término *escucha** y tratamos de realizar dinámicas no excluyentes en las que otros sentidos son igual de importantes en el proceso comunicativo. Véase, por ejemplo, el caso de estudio “Revolutionary Me. La diferencia como igualdad” en el capítulo 3.

las bases principales de aprendizaje, fomentándola, pero, a su vez, tratando de desarrollar las herramientas necesarias para que se realice de forma crítica. De este modo, podríamos cortar ese cordón umbilical y desarrollar unas prácticas de aprendizaje lo más autónomas posibles acorde a cada persona o colectivo.

Esta es la base fundamental sobre la que se construye la mediación cultural que llevamos a cabo basada en la *escucha**, puesto que la *escucha** es en sí misma un acto de posicionamiento permeable capaz de situarnos y reconocernos:

El escuchar contribuye a la producción cultural que asegura el conocimiento, el reconocimiento, la valoración, respeto y sobre todo la reciprocidad que pone en vigencia la voz que sale, la voz que llega y fecundar a quien escucha y demanda ser escuchado en una localización específica. (Villa y Villa, 2013, p. 398)

*Escuchar** críticamente, por tanto, nos permite ser conscientes de las voces que nos rodean y ubicarlas en un espacio concreto y preciso. En CulturaLAB son las pedagogías basadas en la *escucha** las que han permitido conectar las pedagogías queer y críticas que defendemos, con nuestros participantes. Esto se debe a que trabajan en pro de una horizontalidad que no obvia la potencialidad de los pueblos y comunidades (Villa y Villa, 2013). Esto es un hecho que conecta directamente con el objetivo de la Universidad⁹⁶ de participar con la sociedad en la que se integra y, a su vez, con los propósitos de una mediación cultural situada como la que se practica en CulturaLAB.

Bosch (2003), aunque sólo haga referencia a lxs niñxs, comparte que la educación consiste “en escuchar a los niños y dejarse llevar por el encanto de sus dudas” (p. 95). Ésta es una práctica que seguimos en el espacio expositivo, sobre todo, durante los recorridos autónomos por la sala de exposiciones, tratando que sean sus propias preguntas, comentarios y *escuchas** las que resuelvan sus dudas y den pie al debate y reflexión buscados:

Tal vez por eso llevar a los niños a los museos es darles una oportunidad educativa que con frecuencia va más allá de nuestras expectativas. Pero, para saberlo, hay que dejarles

⁹⁶ Sobre ello reflexionamos a lo largo del capítulo 1.

a ellos la iniciativa. Hay que escucharlos, una actividad siempre más complicada que explicar en voz alta todo aquello que sabemos a ciencia cierta que viene al caso. (Bosch, 2003, p. 138)

*Escuchar** es un acto que implica la dificultad de dar protagonismo a otrxs, ser parte de una experiencia coral en la que todxs participen de las dinámicas y del aprendizaje colectivo. *Escuchar**, por tanto, es un proceso que creemos que da pie al crecimiento del pensamiento crítico y autónomo, sacando lo mejor de cada participante y, por tanto, del grupo. Un pequeño progreso que sirve para replantearse muchos de los temas tratados y cuyo efecto puede proseguir, incluso, una vez terminado el taller⁹⁷.

En nuestro caso, por tanto, que nos *escuchen** (a lxs que mediamos) es importante, pero, realmente, pasa a un segundo plano porque, lo que buscamos es *escuchar** a lxs demás (a lxs participantes). Este concepto clave es el que se relaciona directamente con el libro de Michael Ende. En él, su protagonista tiene un poder que la hace especial: **sabe escuchar a las demás personas. Y esto genera unas dinámicas de expresión y creación en la gente a la que escucha que propicia que saquen lo mejor de sí mismxs.**

Momo simplemente escucha, sin rituales, sin consejos, sin palabras de más. Eso permite que nadie se sienta juzgadx por sus ideas o formas toscas de expresión. Y así, poco a poco, dejando aflorar las palabras sin interrupciones, cada persona construye sus relatos, encontrando las palabras justas para expresar aquello que nunca hubiera podido imaginar ser capaz de decir o pensar. **Esta es nuestra meta, *escuchar** de la misma forma que Momo, pero, además, sin limitarnos a lo meramente auditivo, por eso, como adelantábamos en la introducción de esta tesis, nuestra *escucha** se escribe en cursiva y con un asterisco, para no excluir, como veremos un poco más adelante, a nadie.** Otra meta, es influir en las dinámicas lo menos posible y adoptar un posicionamiento cómplice que permita que cada participante genere su discurso de forma autónoma, creativa y crítica. *Escuchar** es tender una mano amiga a las personas que tenemos delante y

⁹⁷ Esto lo veremos detalladamente en el análisis de los resultados (capítulo 3).

significa, a su vez, derrocar las jerarquías monocanales tan propias y arraigadas del academicismo tradicional.

La escucha nos dota de cierta sensibilidad para vivir la cultura desde unos referentes de mundos que se hacen presente a través de las palabras, sobre todo cuando se desarrolla la conversación intergeneracional, donde el acto de escuchar se convierte en la posibilidad de acariciar las palabras que están sembradas en la memoria de las sabedoras y sabedores de las comunidades. (Villa y Villa, 2013, p. 384)

En definitiva, se trata, aplicado al campo de la mediación, **de no ser meros altavoces con un discurso sin capacidad de réplica y permitir el cuestionamiento y que no haya cabida para los monólogos sino para el diálogo, la conversación y la *escucha** atenta.** Y es que, como apunta Bosch (2003): “Cuando un niño pregunta, no necesita tanto a alguien que le responda como a alguien que le escuche” (p. 143).

/Escuchar* a quien no puede oír/

Reivindicar la no exclusión en nuestras prácticas consiste, por encima de todo, en *escuchar** a todo el mundo, incluyendo, por supuesto, a quienes presentan algún tipo de condicionante que requiera otro tipo de *escucha**.

Por ello, cuando hablamos de *escuchar** o ver, pretendemos trascender los sentidos a los que normalmente se asocian a estas prácticas, tratando de ampliar el concepto de *escucha** más allá de los oídos. De esta forma, una persona sorda o con una capacidad auditiva reducida, por ejemplo, no se sentiría excluida de nuestras prácticas. El acto comunicativo, en este caso, vendría dado a través de otros sentidos, empleando los recursos necesarios para el entendimiento en ambas direcciones. Los tiempos, que, como veremos en nuestra metodología son fundamentales a la vez que relativos, se adaptarían al grupo y a las especificidades de cada persona. Para ello, **el volumen de participantes solemos establecerlo en**

un máximo de quince personas para poder atender a cada unx de ellxs.

Como veremos detalladamente a continuación, avanzar no significa que tengamos que ir más rápido. De hecho, Momo llega a caminar lentamente y al revés para llegar antes⁹⁸. Esto significa que continuamente nos vamos a estar replanteando lo “normal” del trayecto marcado para adaptarnos a un viaje en el que encontraremos pasajers de todas las procedencias y particularidades posibles.

De esta forma, si llegado el momento, alguien no se pudiera sentar en el suelo, como nos ha ocurrido, bastará con facilitarle la opción de permanecer de pie, sentarse en alguna silla o butaca de las que disponemos o, simplemente, habitar el espacio de una forma que no le impida participar. Pero, también, en este caso, para no caer en una exclusión positiva, es decir, separando a esta persona del grupo al ofrecerle una serie de facilidades que le harían destacar del resto (todxs sentadxs en el suelo y esta persona de pie o sentada en una butaca), invitaríamos a quienes así lo desearan a sentarse como quisieran.

Cuando realizamos el taller “Revolutionary Me. La diferencia como igualdad”, en paralelo a la exposición “A Revolutionary Love/Un amor revolucionari” (2017), planteamos, precisamente, llevar a cabo una mediación en la que invertir el protagonismo del sentido de la vista y el oído, jugando, en este caso, a la gallinita ciega⁹⁹. De esta manera, con los ojos vendados, recorríamos la sala de exposiciones confiando en la pareja que nos guiaba por ella a través, únicamente del tacto, sin palabras. Omitidas las palabras, el oído y la vista, la *escucha** se llevaba a cabo desde la piel. Un acto de confianza en los demás que

⁹⁸ Nos referimos al subapartado del siguiente punto que hemos denominado: “... y *Casiopea* le ayuda a huir lentamente...y al revés...”

⁹⁹ Véase capítulo 3 en el que detallaremos detenidamente este taller.

trataba de poner el foco en otros sentidos, equiparando a lxs participantes entre sí.

Otro ejemplo de nuestra propuesta de no exclusión es el recorrido autónomo por la sala de exposiciones que llevamos a cabo en cada mediación cultural. Aquí, en lugar de ejercer de guías, invitamos a que cada participante pasee por la muestra como deseé y pueda recorrerla sin la obligación de seguir un itinerario definido o seguir el compás del grupo. De esta manera, cada participante explora la sala de forma autónoma o en compañía, siguiendo su propio ritmo. Nuestro papel, como ya habíamos avanzado previamente, es el de asegurarnos, como buenxs anfitriónxs, que la experiencia sea plena, cómoda y segura para cada persona, atendiendo, una vez más a aquellas personas que en un grupo diverso, necesiten alguna indicación puntual sea a través del sentido que sea.

Al respecto, la obra performativa del artista canadiense Carmen Papalia es un ejemplo de cómo integrar otros sentidos a las prácticas de aprendizaje o mediación cultural. Papalia (2013), que es una persona ciega, propone acciones en las que descubrir el entorno apelando al tacto e, incluso, el olfato o el gusto:

When I started to direct my senses away from what is visual, and began to listen, smell, taste and touch my surroundings, I realized that there was a vast and vibrant dimension, in non-visual space, that I had access to. I am still learning how to appreciate the nuances of this space, and have taken to inviting others to help acknowledge, map and name aspects of it so it may become a realm that more people will choose to occupy.

[...]

I design experiences that invite those involved to expand their perceptual mobility and claim access to public and institutional spaces. Often requiring trust and closeness, these engagements disorient the participant while introducing new modes of orientation that allow for perceptual and sensorial discovery. Each walking tour, collaborative performance, public intervention, museum project and art object that I produce is a temporary system of access—a gesture that contributes to a productive understanding of accessibility. As an open-sourcing of my own access, my work makes visible the opportunities for learning and

knowing that become available through the non-visual senses. It is a chance to unlearn looking and to take ones first few steps into a non-visual world. (párr. 1 y 5)¹⁰⁰

Por tanto, cuando hablamos de “escuchar” y describimos alguna de nuestras dinámicas de mediación cultural, éstas se extienden más allá de un único sentido, al igual que la práctica de Papalia, intentando poner en funcionamiento todos los mecanismos de comunicación posibles, sean a través de los sentidos que sean. De este modo, el diálogo sería viable posibilitando el aprendizaje de todas las personas¹⁰¹ Por esto, como ya explicamos en la introducción de esta tesis, escribimos *escuchar** de esta manera, porque es mucho más que escuchar a secas.

5.2. Momo desde el prisma arte+educativo

5.2.1. Episodio 1. Entender la mediación cultural a través de Momo y su mundo

/Todo comienza en un anfiteatro.../

Como en muchos libros, las primeras páginas se abren contextualizando el lugar en el que transcurre la historia. En este caso, ocurre lo mismo. El autor nos sitúa

¹⁰⁰ Hemos traducido el texto a continuación para facilitar la lectura:

Quando comencé a desviar mis sentidos de lo visual, y comencé a escuchar, oler, saborear y tocar mi entorno, me di cuenta de que había una dimensión vasta y vibrante, en el espacio no visual, a la que tenía acceso. Todavía estoy aprendiendo a apreciar los matices de este espacio y he decidido invitar a otros a que me ayuden a reconocer, mapear y nombrar aspectos del mismo para que se convierta en un ámbito que más personas elijan ocupar.

[...]

Diseño experiencias que inviten a los involucrados a expandir su movilidad perceptiva y reclamar acceso a espacios públicos e institucionales. Estos compromisos, que a menudo requieren confianza y cercanía, desorientan al participante al tiempo que introducen nuevos modos de orientación que permiten el descubrimiento sensorial y perceptivo. Cada recorrido a pie, actuación colaborativa, intervención pública, proyecto de museo y objeto de arte que produzco es un sistema temporal de acceso, un gesto que contribuye a una comprensión productiva de la accesibilidad. Como fuente abierta de mi propio acceso, mi trabajo hace visibles las oportunidades de aprendizaje y conocimiento que están disponibles a través de los sentidos no visuales. Es una oportunidad para desaprender la mirada y dar los primeros pasos hacia un mundo no visual. (TL)

¹⁰¹ El acto de comunicación, en este caso, siguiendo el esquema de la **espiral de Dance** que ya vimos en el capítulo 1, posibilitaría exponencialmente el conocimiento o, por lo menos, la posibilidad de aprendizaje de cada participante. Partiendo cada unx de ellxs desde un punto determinado y expandiendo su conocimiento a través de esta espiral hacia un punto que no necesariamente ha de ser igual al del resto.

a las afueras de una ciudad de la que apenas da detalles, podría ser cualquiera. Allí nos traslada hasta un anfiteatro abandonado en el que, de pronto, aparece Momo. Es curioso cómo, estableciendo un paralelismo, la Universidad Miguel Hernández y, sobre todo el edificio en el que se ubica la Sala Universitas en la que llevamos a cabo la mayoría de nuestras labores arte+educativas, también se encuentran relativamente apartados del núcleo urbano.

Los anfiteatros son estructuras arquitectónicas con formas circulares u ovaladas. Este tipo de construcciones nos remiten posiblemente a la imagen que tantas veces hemos visto en películas y demás representaciones de lxs romanxs disfrutando las luchas de gladiadores en sus arenas. Un espectáculo sangriento y de supervivencia que el público contemplaba desde sus gradas.

Las “películas de romanos”, por supuesto, han alimentado este imaginario en torno a los anfiteatros, pero también podemos asociarlos a la representación de otro tipo de espectáculos como los teatrales y artísticos. También, los académicos. Las ágoras, con una estructura parecida, y algunas aulas magnas en las universidades remiten a este tipo de construcciones en las que en el centro siempre se sitúa la persona que ora o imparte la lección.

No es gratuito que Michael Ende decidiera utilizar un anfiteatro como punto de encuentro, lugar de acción y vivienda de la pequeña protagonista. Podemos inferir varios motivos para ello. Por un lado, visto desde arriba, se puede asemejar a una diana. En el centro, nuestra protagonista escucha la “música del universo¹⁰²”. Por otro lado, su forma es funcional porque favorece la audición por el modo de dispersión de la onda sonora en un medio aéreo. Por último, y quizás el que más significado tenga, es la semejanza con una oreja. Una representación arquitectónica que refuerza la idea de *escucha** en una edificación histórica, testigo de innumerables vivencias a lo largo de los siglos.

¹⁰² Una melodía que sólo ella puede escuchar y que tiene vital importancia en la historia porque representa el tiempo y la vida de los seres humanos.

Así es como comienza todo, en un anfiteatro, sentados alrededor de Momo. Escuchando, hablando, compartiendo y familiarizándose con el espacio. Y así es como comienza cada dinámica en CulturaLAB. Dando la bienvenida, sentándonos en círculo, frente a nuestro *Pizarrón*, testigo de las historias, idas y venidas, de las personas que cada día pasan por ese espacio.

Como en *Momo*, no hay una medida del tiempo destinada a este proceso de conocimiento. Cuando nos sentamos en el suelo, en círculo, damos importancia a la *escucha**, a conocernos. Resolvemos dudas, abrimos interrogantes y dejamos que quienes deciden saltar de las gradas a las arenas de nuestro particular anfiteatro tomen las riendas y comiencen a soltarse. Un primer paso fundamental para el éxito de la experiencia de mediación. Por ello, tal como hace Momo, lxs mediadorxs no corrigen, ni dan por mala una respuesta. Si algo no se entiende, se pregunta, se cuestiona y se debate, pero, siempre, desde el respeto y la complicidad. Algo que, desde esta acción de bienvenida a nuestra casa, resulta fundamental para la implicación en el resto de las fases programadas. Y es que comenzar con buen pie, es fundamental. Nos sitúa y posiciona en un punto de partida idóneo que condiciona las expectativas hacia una experiencia inmersiva. El entorno es fundamental para la experiencia y que nosotrxs la comencemos sentadxs en el suelo, en círculo, es un gesto que nos sitúa en el centro de nuestro particular anfiteatro, como a Momo y sus amigxs, donde todxs somos protagonistas y todxs nuestrxs historias son *escuchadas**.

/...con unx niñx diferente.../

Momo, con su pelo rizado ensortijado y revuelto, su falda hecha con remiendos y su largo abrigo, varias tallas más grandes que la suya, es un personaje atípico que no cumple con el estereotipo de lo que se supone que ha de ser una mujer o, en este caso, una en la ficción de aquella época. De hecho, podría ser lo que hoy consideraríamos una persona de expresión de género no binaria ya que, en la descripción inicial del personaje, no queda muy claro si es o no una niña:

Pero un día corrió la voz entre la gente de que últimamente vivía alguien en las ruinas. Se trataba, al parecer, de una niña. No lo podían decir exactamente, porque iba vestida de un modo muy curioso. Parecía que se llamaba Momo o algo así. (Ende, 1984, p.14)

Según el ranking de los libros más populares de 1973 (Goodreads, 2021), “La princesa prometida” de William Goldman, es el libro más importante de ese año. Éste es un ejemplo del papel que se le atribuía a la mujer en la literatura fantástica-juvenil de esa época: princesas que esperan ser salvadas para poderse casar con su príncipe azul. Otro ejemplo, es que, en ese mismo año, se estrenó la versión Disney de Robin Hood. Una historia para lxs más pequeñxs en la que el premio de una competición es un beso de Lady Marian, la princesa del cuento que, por supuesto, vive enamorada del protagonista con quien se termina casando.

Momo, sin embargo, es una “niña” que no aspira a un príncipe azul ni a ser rescatada. Cuando se corre el rumor de que ha aparecido en el anfiteatro, lxs habitantes de los alrededores, acuden a conocerla. Entre ellxs se discute qué pueden hacer con ella y cómo la pueden ayudar. Momo, sin embargo, les pide que, por favor, la dejen vivir allí puesto que no necesita nada más. Lxs vecinxs, gente sin muchos recursos, deciden que allí no va a estar mucho peor que con ellxs, así que la dejan tranquila. El anfiteatro se convierte en su casa y, poco a poco, en un lugar habitable al que acude la gente a pasar el tiempo. Un espacio que, como una sala de exposiciones, no nace con esa función, pero que, con las prácticas de mediación cultural, se transforma en un lugar de encuentro.

Poco se sabe de la historia de la pequeña protagonista, de su procedencia. Tan sólo, cuando describe lo que, aparentemente es un orfanato del que escapó, podemos intuir que no tiene familia alguna y que se ha tenido que criar en un sitio en el que le obligaban a estar:

-No – murmuró-. No quiero ir allí. Ya estuve allí una vez. También había otros niños. Había rejas en las ventanas. Había azotes cada día, y muy injustos. Entonces, de noche, escalé la pared y me fui. No quiero volver allí. (Ende, 1984, p. 16)

Un sistema autoritario y jerárquico que juega con nuestro imaginario sobre cómo son los orfanatos de esa época y que representa esas metodologías académicas y pedagógicas en las que los cuerpos están obligados a aprender, a no hablar, a no expresarse, a no cuestionar. Un pasado al que la protagonista no quiere volver y que contrasta con su calmado método y poder especial: saber escuchar.

Con el paso del tiempo, lxs amigxs de Momo se dan cuenta que tiene algo especial. No son sus sabios consejos, ni su experiencia en la vida, puesto que no tiene más de 12 años, aunque ella asegura tener alrededor de los 102. Adoptando el papel de oyente, de forma natural sin obligar a nada, las personas consiguen expresar sus pensamientos espontáneamente y, lo que es más importante, reflexionar sobre ellos y llegar a conclusiones razonadas y meditadas. En CulturaLAB, como veremos en los resultados del siguiente capítulo, hemos logrado que lxs participantes hablen entre sí y se *escuchen** estableciendo algunas conclusiones que de otra forma no se hubieran dado. Nuestro papel como mediadorxs consiste en propiciar esa *escucha**, moderando los turnos de palabra, en caso de solapamiento, y dejando que la gente se exprese libremente desde el respeto.

Como Momo, nosotrxs tratamos de pasar inadvertidxs, no adoptamos el papel protagonista, dejando que la historia se escriba de forma coral con la contribución de todxs lxs participantes.

Nosotrxs como mediadorxs, tratamos de seguir los pasos de Momo: vestimos como queremos, sin uniformes o distintivos que nos diferencien de lxs demás; nuestra ropa, de hecho, suele ser cómoda, como la suya, porque así lo requiere nuestra práctica en la que siempre estamos moviéndonos o sentándonos en el suelo. Ser como Momo implica, además, no dejarse etiquetar en lo obvio. Podemos ser hombres o mujeres o ninguna de estas opciones. La edad, tampoco es un problema. Podemos tener 8, 12 o 102 años porque *escuchar** es intergeneracional, como nuestros talleres en los que podemos aprender de todo el mundo, independientemente de la edad que tengan.

/...en un tiempo indefinido.../

- ¿Y cuándo naciste?

Momo pensó un rato y dijo, por fin:

- Por lo que puedo recordar, siempre he existido. (Ende, 1984, p. 16)

En ningún momento sabemos cuándo se desarrolla la historia de *Momo*. Es un tiempo indefinido que no ahonda en particularidades para hacer contemporáneo lo que sucede y, de esta forma, que no sea algo ajeno a nosotrxs. Este recurso, lejos de dibujar una vaga contextualización de la época en la que transcurre la acción permite, por un lado, que empaticemos con lo que sucede, pensando que esa realidad distópica puede estar ocurriendo o pasar en un futuro no muy lejano y, por otro lado, ser coherente con uno de los temas fundamentales de la historia, más allá de las peculiaridades de la protagonista, que es, precisamente, el tiempo. En concreto, la gestión que hacemos de él y cómo se convierte en un bien preciado que nos falta, necesitamos, pero no sabemos ni cuidar ni invertir.

Michael Ende construye su narración a través de una primera serie de capítulos que introducen a los personajes, sus peculiaridades y, sobre todo, nos sumerge de forma inconsciente en esa atemporalidad manifiesta del libro. Hay capítulos que con pequeñas píldoras avanzan **la relatividad del tiempo** como, por ejemplo, en el que todxs lxs niñxs imaginan una gran aventura en un barco pirata. Cuando se dan cuenta el tiempo ha pasado rápidamente. Ni se han percatado, mientras jugaban, de la lluvia o de las horas que se consumían (ahondaremos en esa aventura unas páginas más adelante). Un hecho que hace honor a la idea de que cuando te lo pasas bien el tiempo pasa volando.

El tema del tiempo centrará los capítulos posteriores, al presentarlo como moneda de cambio, tesoro material e inversión que los *Hombres Grises* desean por encima de todo. A partir de aquí, el tono de la narración cambia, se hace más maduro, incisivo, rápido. Precisamente, ahora que somos conscientes del tiempo. Justo cuando ya no existe el factor juego y pensamos más en el tiempo éste se desvanece, pero siendo su consumo más tortuoso y pesado. Todo pasa

más rápido, porque el tiempo se ahorra, pero, a la vez, cada acción se vuelve una losa para las personas...Ya no es un juego, ya no hay placer en las acciones, todo se automatiza, se gestiona, burocratiza y, en teoría, se optimiza. El tiempo, indefinido, inmaterial y propio pasa a ser una moneda más dentro del sistema capitalista de la producción en serie y en masa. Un trabajo en cadena en el que hasta las relaciones personales se cronometran y burocratizan. Una forma de control en la sombra que bajo el automatismo de la acción impide la reflexión del necesario hacer lento¹⁰³ y pausado.

La primera aparición de los *Hombres Grises* (a quienes describiremos detenidamente un poco más adelante) se da en una peluquería. En ella, el *Agente Número XYQ/384/b* convence al aturdido peluquero, de nombre *Fusi*, de que está malgastando su tiempo. Para ello, hace una serie de cálculos en los que incluye todo el tiempo que ha desaprovechado hasta el momento:

Sueño	441.504.000 segundos	
Trabajo	441.504.000	"
Alimentación	110.376.000	"
Madre	55.188.000	"
Periquito	13.797.000	"
Compra, etc.	55.188.000	"
Amigos, coro, etc.	165.564.000	"
Secreto	27.594.000	"
Ventana	13.797.000	"
TOTAL	1.324.512.000 segundos	

Fig. 11 / Ejemplo de las cuentas que el Hombre Gris realiza para convencer a Fusi, el peluquero, del tiempo que está perdiendo. (Ende, 1984, p. 66)

De esta forma, consigue convencerle de que tiene que ahorrar o estará desperdiciando todo el tiempo que todavía le queda por vivir. La solución consiste en prescindir de todo aquello que no sea productivo:

¿Qué he de hacer?

¹⁰³ Sobre el hacer lento hablaremos en el caso de estudio *Saca el monstruo que llevas dentro* del capítulo 3

-Querido amigo – contestó el agente, alzando las cejas-, usted sabrá cómo se ahorra tiempo. Se trata, simplemente, de trabajar más de prisa, y dejar de lado todo lo inútil. En lugar de media hora, dedique un cuarto de hora a cada cliente. Evite las charlas innecesarias. La hora que pasa con su madre la reduce a media. Lo mejor sería que la dejara en un buen asilo, pero barato, donde cuidaran de ella, y con eso ya habrá ahorrado una hora. Quítese de encima el periquito. No visite a la señorita Daria más que una vez cada quince días, si es que no puede dejarlo del todo. Deje el cuarto de hora diario de reflexión, no pierda su tiempo precioso en cantar, leer, o con sus supuestos amigos. Por lo demás, le recomiendo que cuelgue en su barbería un buen reloj, muy exacto, para poder controlar mejor el trabajo de su aprendiz. (Ende, 1984, p. 69)

Por supuesto, como podemos apreciar, todo aquello de lo que tiene que **prescindir es lo que tiene que ver con la cultura, las relaciones personales o “perder el tiempo”**. Todo ello conlleva a que el tiempo o, mejor dicho, su gestión, se convierta en una suerte de condena que impide su verdadero aprovechamiento.

El control de nuestro tiempo es una constante en el libro de Michael Ende. A través de sus páginas nos plantea qué hacemos con él y cómo lo invertimos cada día. Finalmente, el tiempo, se convierte en un nuestro bien máspreciado porque es lo que tenemos y lo que nos queda para vivir: **“Porque el tiempo es vida. Y la vida reside en el corazón”** (Ende, 1984, p. 58). Que otras personas dispongan de nuestro tiempo, es una forma de controlarnos. De hecho, Garcés (2016) afirma que “Quien domina el espacio y el tiempo domina nuestra vida” (p.91). Esto, que podría parecer una exageración y que, a pesar de tener que cumplir con una serie de horarios o fichajes en nuestro día a día, no es tan significativo, ha planteado un debate en torno a ello que, artistas como Hito Steyerl han denunciado públicamente en sus propias obras:

¿Cómo se define la noción de tiempo? ¿Tiene el tiempo un cuerpo político? ¿Es tal cosa posible? En mi trabajo para [la Bienal] Venecia (que es un vídeo ficticio), Deutsche Bank intenta acelerar la velocidad de la luz para intentar encajar otro picosegundo de productividad. Hoy el tiempo es un recurso del que se extrae hasta la millonésima parte de un microsegundo. Yo creo que alguien en algún lugar ya ha conseguido acelerar la velocidad de la luz. No nos hemos dado cuenta. ¿Por qué digo esto? Porque, como ha dicho Harun Farocki en numerosas ocasiones.... (Steyerl y Fernández, 2015, p. 32)

Esta obra ficticia de Steyerl plantea algo sobre lo que hemos ahondado en esta tesis: La hiperproductividad, la llamada Universidad-Empresa y el papel de la cultura como bien de primera necesidad o no. Cuestiones que continuamente se nos plantean y nos hacen tomar decisiones que afectan a la gestión de nuestro tiempo, como Fusi, el peluquero: “Queremos hacer más cosas, queremos llegar a más sitios. Multiplicamos las temporalidades con las que nos relacionamos y diversificamos los espacios físicos y virtuales por los que transitamos” (Garcés, 2016, p. 91) pero, el problema de multiplicar esta temporalidad es, como apunta Bosch (2003), que nos olvidamos de que para pensar también necesitamos tiempo: “Pensar, al igual que leer y escribir, necesita tiempo. Y no sólo tiempo ocupado en combinar ideas para poder llegar a conclusiones fiables, sino también tiempo vacío, intermedios, e incluso tiempo lleno de otros intereses diversos” (p. 25). Un tiempo que lxs *Hombres Grises* procuran que ahorremos.

El tiempo no es ajeno a los espacios expositivos. En este sentido, Manen (2012) afirma que “Los programas culturales suelen hacerse pensando en el tiempo político y no en la lógica temporal de la cultura” (p. 91) Por ello, la gestión del tiempo desde un punto de vista cultural, pero también social, es una de las claves en las que más hincapié hacemos en CulturaLAB. En nuestro caso somos conscientes que el espacio es importante, pero lo que se hace en él durante un periodo determinado lo es más. Por eso, aunque nuestras dinámicas nacen con una duración aproximada de 90 minutos, intentamos que el aprovechamiento del tiempo sea espontáneo, enriquecedor e indefinido.

Es por ello que, aunque cada dinámica se planifica atendiendo unas directrices y unos cometidos fundamentales, ya no existe un verdadero guión que lxs mediadorxs sigan a rajatabla. Esto nos separa de lxs típicas guías en las visitas guiadas o de las, todavía vigentes, sesiones magistrales supeditadas a contar tanto contenido como se pueda en los minutos que se tengan programados.

La “escaleta” que se sigue, aporta la estructura necesaria para enfocar el tema a tratar en cada mediación, pero es flexible a lo espontáneo y a la improvisación enriquecedora de las aportaciones de cada participante. Esto permite, que cada

mediación en un mismo espacio sea completamente diferente porque los tiempos se gestionan según los grupos, las necesidades y el fluir de la experiencia. Este método, pretende hacer contemporáneo lo que sucede en la sala y atender a lo que genera cada propuesta o el propio recorrido por el espacio expositivo, por ejemplo.

De esta forma, al igual que en la historia de Ende el contemplar una temporalidad indefinida permite, a la vez, recuperar tiempos pasados, recuerdos, traerlos al presente e, incluso, pronosticar sobre el futuro. En definitiva, debatir, pensar y trascender más allá del espacio y tiempo concretos del taller ya que, la intención es que el conocimiento generado sea una semilla que siga creciendo en el interior de cada participante.

/...con un amigo viejo, lento, pero constante.../

Algunos opinaban que a Beppo Barrendero le faltaba algún tornillo. Lo decían porque ante las preguntas se limitaba a sonreír amablemente y no contestaba. Pensaba. Y cuando creía que una respuesta era innecesaria, se callaba. Pero cuando la creía necesaria, pensaba sobre ella. A veces tardaba dos horas en contestar, pero otras tardaba todo un día. Mientras tanto, el otro, claro está había olvidado qué había preguntado, por lo que la respuesta de Beppo le sorprendía. (Ende, 1984, p. 37)

Llegar al punto que sólo una “cocción lenta” permite no es fácil. Se han de seguir una serie de pasos muy medidos y fruto de un ejercicio de prueba y error probado y comprobado en el propio campo de acción. Este hacer lento bebe de una forma de entender la resolución de objetivos propia de *Beppo Barrendero*. Éste, es uno de los personajes clave en *Momo*. Un amigo de edad indefinida, pero avanzada, que acompaña a la “niña” en su aventura.

A *Beppo* la gente no lo toma en serio ya que todas sus respuestas son largamente meditadas. No concibe la respuesta rápida y sin reflexión. Esto lo puede llevar a responder después de varios minutos o, en algunas situaciones, un día entero. En estos casos, quien pregunta suele haber olvidado la

conversación, algo que produce que *Beppo* tenga la fama de loco o que su edad ya empieza a pasarle factura. Nada más lejos de la realidad, ya que aquí Ende nos plantea varias cosas que analizar. Por un lado, la inconsistencia de las preguntas o de quién pregunta, es decir, no prestamos, en muchas ocasiones, atención a nuestros requerimientos y si lo hacemos, queremos una respuesta de forma inmediata. No contemplamos la reflexión, la investigación ni la documentación. En el caso de que una respuesta se medite o la solución al problema se prolongue en el tiempo deja de interesarnos o pasamos a otra cosa. Esto podría ser el planteamiento de base de las tan actuales *Fake news*. Nos informamos en fuentes no fiables, pero rápidas, que, en la mayoría de los casos únicamente sirven para confirmar nuestros propios planteamientos. Recabar información en redes sociales o en un reducido número de fuentes que busca reafirmar nuestras convicciones, por encima de todo.

Que alguien se tome un tiempo en contestar y argumentar su respuesta pasa a un segundo lugar. No interesa e, incluso, molesta. La inmediatez, el ahorro del tiempo, otra vez, sigue presente y fomentando esa falta de diálogo, *escucha** y atención crítica.

Por otro lado, Ende, y a colación de esto último, también nos hace reflexionar sobre la importancia de lo que contestamos. No vale el todo porque sí o porque yo lo digo. Es necesaria una argumentación, un viaje a nuestro imaginario, referentes y experiencias para, así, conformar un discurso articulado que pueda ser coherente y, lo más importante, flexible. Abierto a crecer, ser rebatido y, por tanto, reformulado. Esta es la base del *Método Momo* en la que nadie tiene una respuesta correcta ni única a lo que se plantea, pero, con la suma de todas se configura una línea argumental que entreteje un discurso poroso que permite la duda, la curiosidad y, sobre todo, el intercambio de conocimiento.

Beppo es nuestra inspiración para no lanzarnos a contestar rápidamente y dejar que el tiempo pase y que la pregunta se vaya resolviendo poco a poco a lo largo de la experiencia de mediación. Preguntas como *¿Qué significa eso?* o *¿Qué quiere decir el o la artista con su obra?* Son las ideales para este tipo de

respuestas a largo plazo. Pero la influencia de *Beppo Barrendero* no se limita únicamente a meditar las preguntas y respuestas. Además, plantea una **metodología de trabajo basada en el siguiente paso, en la siguiente inspiración, en el siguiente barrido, pero no en pensar en el final desde el principio:**

- Ves, Momo- le decía, por ejemplo-, las cosas son así: a veces tienes ante ti una calle larguísima. Te parece tan terriblemente larga, que nunca crees que podrás acabarla. Miró un rato en silencio a su alrededor; entonces siguió:
-Y entonces te empiezas a dar prisa, cada vez más prisa. Cada vez que levantas la vista, ves que la calle no se hace más corta. Y te esfuerzas más todavía, empiezas a tener miedo, al final estás sin aliento. Y la calle sigue estando por delante. Así no se debe hacer.
Pensó durante un rato. Entonces siguió hablando:
-Nunca se ha de pensar en toda la calle de una vez, ¿entiendes? Sólo hay que pensar en el paso siguiente, en la inspiración siguiente, en la siguiente barrida. Nunca nada más que en la siguiente.
Volvió a callar y reflexionar, antes de añadir:
-Entonces es divertido; eso es importante, porque entonces se hace bien la tarea. Y así ha de ser. (Ende, 1984, p. 39)

Así explica *Beppo* a la pequeña Momo su día a día. No separa por fases ni etapas su cometido diario. Todo forma parte de su labor. Y así, centrándose en cada paso, respirando y dando el mejor pase de escoba en cada ocasión, logra llegar hasta el final sin percibir que el tiempo se ha hecho eterno y no ha aprendido nada. El secreto, tal como enfocamos nuestros talleres, es no reparar en el reloj y, a la vez, aprender todo lo posible dentro de lo que cada paso que demos nos permita. La experiencia se concentra en el proceso más que en la meta. Por lo que cada parte de la dinámica es importante.

Por ello, uno de los grandes cambios en la estructura de CulturaLAB ha sido que todas sus etapas han dejado de ser compartimentos estancos (Introducción, visita comentada, ejercicio sobre la teoría, ejercicio sobre la técnica) fundiéndose entre sí, permitiéndonos la licencia de dedicar más tiempo a una u otra acción en función de la respuesta del grupo. Como dijimos previamente, **pasamos de una estructura encorsetada en la que cada fase tenía una**

duración determinada a establecer una “escaleta” que nos proporciona la flexibilidad suficiente para no estar pendientes del reloj y de cuando empezar o terminar una fase. Nuestro objetivo sería llegar hasta el fin de la calle sin la impresión de haber corrido o haber arrastrado a lxs participantes. De esta forma, tratamos de propiciar una experiencia que resulte más natural y fruto de un proceso de aprendizaje global, alejado, a su vez, del encorsetamiento. Ahora tratamos de ceñirnos al próximo paso, a la próxima inspiración y a la próxima barrida, cocinando a fuego lento, para que el resultado sepa mejor.

/...Y un guía que le da la vuelta a todo.../

Para que la experiencia resulte así de natural y fluida, sabemos que tenemos que ir paso a paso, como *Beppo*, pero, además, es necesario incluir otro factor: el no dar por sentado nada y mantener la capacidad de asombro y sorpresa continuamente activados. Aquí es donde nos fijamos en otro de los amigos de Momo. *Gigi Cicerone*, un joven soñador, cuentista, zalamero y parlanchín cuyo nombre, al igual que *Beppo Barrendero*, también guarda relación con su profesión o, por lo menos, con una de ellas: guía.

Tal como nos describe Ende (1984) el joven *Gigi* ofrece visitas guiadas por cualquier lugar en el que se encuentre a alguien dispuesto a escuchar, como, por ejemplo, algún turista que pueda aparecer por el anfiteatro en el que vive Momo. No obstante, lo que hace de Cicerone un joven especial es que estos recorridos no son los habituales ya que en cada uno de ellos la historia es distinta. *Gigi* introduce cambios en la explicación convirtiéndolas en pura fantasía, jugando con la extrañeza de la gente que le escucha atentamente:

Quando los turistas consentían, se lanzaba a hablar y les contaba la primera fantasía que le venía a la mente. Se liaba a relatar todo tipo de acontecimientos, nombres y años inventados, de tal manera que les ponía la cabeza como un bombo. (Ende, 2019 p. 49)

Una especie de “hackeo” al discurso institucionalizado que nos puede recordar a los recorridos queer y feministas que algunxs arte+educadorxs, como Patricia Raijenstein (2014), ofrecen por instituciones museísticas cuestionando las interpretaciones normativizadas de las obras que exponen. Este hackeo, con reminiscencias al “Art Thinking” de Acaso y Megías (2017), puede interpretarse como una forma de defender el posicionamiento de lxs mediadorxs frente a la norma o discurso establecido y legitimar su propia voz ante un tema o forma de proceder que permita abrir las puertas al diálogo con los públicos.

[...] ¿Y qué importa que lo que yo cuente esté o no escrito en algún libro muy sabio? ¿Quién os dice a vosotros que las historias que ponen en los libros sabios no sean también inventadas, sólo que nadie se acuerda ya? [...]. (Ende, 1984, p. 41)

Gigi, personaje ciertamente cuentista, entiende que la mayoría de las “verdades” no dejan de ser convenciones más o menos argumentadas que determinadas personas han hecho previamente. Por tanto, reivindica el valor de su propio punto de vista no como una verdad absoluta, sino, más bien, como un acto poético, casi performativo en el que las personas que le atienden son conscientes, al final, de que todo es parte del juego: “-Eso lo hacen todos los poetas- decía a eso Gigi-. ¿Y acaso la gente no ha recibido nada a cambio de su dinero? Yo os digo que han recibido exactamente lo que querían” (Ende, 1984, p. 41). Este matiz es lo que nos permite diferenciar su postura de alguien que trata de legitimar la mentira como proceder o, como decíamos anteriormente, fomentar *fake news* por la falta de rigor de su planteamiento. Como nosotrxs, en CulturaLAB, buscamos la sorpresa, el extrañamiento, otros puntos de vistas y posibilidades. Y eso, como en el caso de *Gigi*, sólo se puede lograr cambiando, conscientemente y sin engaños, el discurso impuesto¹⁰⁴.

Nuestra función como mediadorxs es tratar de lograr que lxs participantes se cuestionen continuamente la realidad del discurso estandarizado, normativizado y adquirido con el que convivimos día a día. Por ello, **recogiendo el proceder reflexivo y procesual de *Beppo* y**

¹⁰⁴ En el próximo capítulo incluimos diversos casos de estudio en los que tratamos, como apuntamos aquí, de cambiar los puntos de vista y jugar con el factor sorpresa.

dinamizándolo con la energía revolucionaria de Gigi, pretendemos conseguir una participación activa, crítica y argumentada.

/...mientras juegan con sus amigxs sin darse cuenta del tiempo.../

Hay un episodio en *Momo* que se titula “Una tempestad de mentira y una tormenta de verdad”. Es un claro ejemplo de la aplicación de la *gamificación* en las dinámicas de mediación:

La gamificación es la aplicación de recursos propios de los juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.) en contextos no lúdicos, con el fin de modificar los comportamientos de los individuos, actuando sobre su motivación, para la consecución de objetivos concretos. (Teixes, 2020, p. 18)

Estos objetivos sirven, fundamentalmente, “para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje y para que el alumnado pueda aprender de una manera distendida, motivante y participativa” (Pardo et al., 2020, p. 94). En ese episodio, lxs niñxs que acuden a jugar con Momo participan en una fascinante historia improvisada que los lleva a surcar los mares a bordo de un gran navío: El buque oceanográfico *Argo*. Un enorme barco muy avanzado para su época, tanto por sus características técnicas como por su heterogénea tripulación, en la que, las mujeres, por ejemplo, son marineras, ya que, como dice un niño: “se trata de un barco del futuro” (Ende, 1984, p. 28). Dicha expedición tiene un objetivo fundamental: “hallar las causas del «tifón andarín» y, de ser posible, eliminarlo, para que esos mares vuelvan a ser navegables para los demás barcos” (Ende, 1984, p. 29).

Este episodio resulta muy interesante por varios motivos. El primero, porque sirve como ejemplo del poder que tiene Momo: antes de que ella llegue, lxs niñxs no son capaces de ponerse de acuerdo, la historia no fluye y no se escuchan entre sí. Todo cambia cuando ella hace acto de presencia. En ese momento el juego empieza. La narración cambia y nos traslada a lo que parece una historia completamente distinta. Michael Ende nos hace partícipes en

primera persona de dicha aventura. Ya no leemos cómo unxs niñxs juegan, sino la propia historia que están viviendo de forma colectiva en ese momento.

Por otro lado, este episodio nos habla de la importancia del trabajo en equipo, sin ningún tipo de distinción entre ellxs ya que todxs participan, deciden y tienen un papel importante en la misión. Las mujeres desempeñan funciones, normalmente reservadas a lxs hombres, como marineras o buceadoras; Momo, protagonista del libro, no lo es de esta historia que acaba siendo un cuento totalmente coral. De hecho, la forma de vencer al *Sum-Sum gomalasticum* es entonar una canción entre todxs.

Finalmente, el capítulo termina cuando lxs protagonistas se dan cuenta que, una vez logrado su objetivo y acabado el juego, están totalmente empapadxs. Mientras jugaban, una tormenta real les estaba mojando. Estaban tan concentradxs disfrutando tanto de su misión que nadie se había dado cuenta de la lluvia.

Lo que podemos interpretar que ocurre en este capítulo es que la dinámica planteada funciona. Todxs son participes de la aventura, tienen un rol y nadie ha sido descartadx de la ecuación. Lxs niñxs juegan por decisión propia, no han sido obligadxs a hacerlo. El resultado, por tanto, es que se implican tanto en su cometido que el tiempo *se les pasa volando*. Para ello, es fundamental partir de la premisa de que todo juego deja de serlo en el momento en el que nos obligan a jugar. Como apunta Moreno (2016) el juego nos permite, precisamente, jugar libremente, tengamos la edad que tengamos:

El juego posibilita la simbolización y, según la capacidad de simbolización del sujeto, este podrá jugar libremente. Juego y simbolización van por tanto estrechamente unidos y no solamente en la infancia, sino toda nuestra vida. Incorporar el juego como parte de la mediación artística permite crear escenarios donde la posibilidad se concreta, donde se disuelven nudos y se crean lazos, donde se superan dificultades y donde se proyectan deseos. (Moreno, 2016, p. 71)

Por tanto, a través del juego, como señala Moreno (2016), creamos escenarios concretos - ya lo hemos visto en *Momo*- en los que avanzar, crear vínculos y proyectar nuestros deseos. Se podría decir que tenemos la libertad de abrir aquellos caminos que de otra forma no nos atreveríamos a traspasar. En este sentido, resulta muy significativo que el objetivo de la expedición del *Argo* sea terminar con el obstáculo que impide avanzar a otros barcos, para que, de esta forma, el camino se allane y todo el mundo pueda atravesarlo. Este meta-cuento nos habla de lxs pioneros que cambian las reglas para que otrxs avancen. Ese objetivo lo compartimos en cada una de las mediaciones culturales que llevamos a cabo mediante las pedagogías que empleamos y las dinámicas que realizamos. Con todo ello, tratamos de enfrentarnos a las piedras que nos bloquean el paso, analizándolas, cuestionándolas e intentando abrir nuevas vías en caso de no poderlas mover.

Lo importante de nuestra metodología es que nuestro juego, nuestras dinámicas, siempre tengan un objetivo tan inspirador y coherente con nuestros principios arte+educativos como lo es el de la tripulación del buque oceanográfico *Argo*. Esto es lo que diferencia lo que hacemos en CulturaLAB de otro tipo de talleres. Para ello, es fundamental integrar el juego dentro de los procesos de aprendizaje y no entenderlos, como suele ser la tendencia dominante (Bosch, 2013), como dos actividades opuestas. Implementar el juego y fusionarlo en nuestra propia narración, como hace Ende a lo largo de este capítulo, permite llevar a cabo unas dinámicas que logran el sentimiento de logro, de superación y de pertenencia. No obstante, en CulturaLAB no se promueve un éxito individual a favor del fracaso de lxs demás. Tratamos de jugar en equipo, con dinámicas no competitivas, sino cooperativas. La gamificación nos sirve,



Fig. 12 / Ejemplo del uso de la gamificación en uno de nuestros talleres de mediación cultural. Aquí, jugando a la gallinita ciega, buscábamos reflexionar sobre los cuidados, la confianza y el respeto hacia lxs demás. Veremos más sobre esta dinámica en el capítulo 3. Archivo CulturaLAB.

ante todo, para atender a la diversidad, conformando un sistema educativo inclusivo (Pardo et al., 2020), en nuestro caso: “sistema arte+educativo” no excluyente.

/...hasta que llegan los Hombres Grises.../

- Así, pues, ¿los Hombres Grises no son hombres de verdad?
- No. Sólo han adoptado forma humana.
- ¿Qué son, entonces?
- En realidad no son nada.
- ¿De dónde viene?
- Nacen porque los hombres les dan la posibilidad de nacer. Con eso basta para que exista. Y ahora los hombres les dan, encima, la posibilidad de dominarlos. Y también eso basta para que ocurra (Ende, 1984, p. 147)

Una historia fantástica no sería tal si no existiera un enemigo al que enfrentarse. En el caso de *Momo*, todo cambia cuando aparecen los *Hombres Grises*. Sin que nadie se de cuenta se van infiltrando en la ciudad, en el día a día de sus habitantes. De forma sibilina, bien estudiada y contundente despliegan sus propuestas de ahorro de tiempo entre sus potenciales víctimas.

Lo que proponen es sencillo, guardar el tiempo que le sobra a la gente en un banco especial para que, de esta forma, no se desperdicie. La forma de ahorrarlo es sencilla, tanto que quienes aceptan el trato no se dan cuenta de su funcionamiento. De hecho, ni siquiera vuelven a recordar haber hablando con ningún *Hombre Gris* sobre este acuerdo.

Como ya no se acordaba de la visita del Hombre Gris, debería de haberse preguntado en serio a dónde iba a parar su tiempo. Pero esa pregunta nunca se la hacía, al igual que todos los demás ahorradores de tiempo. (Ende, 1984, p. 71)

En sus mentes sólo permanece la idea de ahorrar y de invertir en cosas “prácticas” su tiempo. De esta forma, cada vez trabajan más rápido, prescinden de los momentos que no resultan productivos, como los ratos de ocio, de afecto o de cuidados. Recordemos el caso de Fusi, el peluquero, por ejemplo.

Cada vez se volvía más nervioso e intranquilo, porque ocurría una cosa curiosa: de todo el tiempo que ahorra, no le quedaba nunca nada. Desaparecía de modo misterioso y ya no estaba. Al principio de modo apenas sensible, pero después más y más, se iba acortando sus días. Antes de que se diera cuenta, ya había pasado una semana, un mes, un año y otro. (Ende, 1984, p. 71)

Al final, sin darse cuenta y de forma irremediable, todo el mundo se convierte en peones cronometrados, sin capacidad crítica ni de decisión sobre sus propios actos. Lo único que saben es que tienen que seguir la cadena de producción en la que están atrapados: “Y si alguna vez se daba cuenta de que sus días se volvían más y más cortos, ahorra con mayor obsesión” (Ende, 1984, p. 71). El plan es perfecto, nadie se da cuenta del funcionamiento y todos sucumben a las aparentes ventajas de esta oferta cuya letra pequeña nadie lee o es capaz de preguntar. Y es que, cuando un *Hombre Gris* hace acto de presencia una sensación de frío, soledad y tristeza invade a las personas, dejándolas a la merced de sus palabras. Los continuos mensajes lanzados por los medios de comunicación alabando estas nuevas instituciones de ahorro de tiempo contribuyen a expandir su mensaje por todas partes. Proclamas propagandísticas que instan a ahorrar tiempo como sinónimo de éxito:

Los ahorradores de tiempo viven mejor

Los ahorradores de tiempo son dueños del futuro

Cambia tu vida: ahorra tiempo. (Ende, 1984, p. 72)

Las cláusulas del acuerdo, por supuesto, no hablan de la dificultad para reclamar el tiempo ahorrado o la imposibilidad de rescindir el contrato. En definitiva, dejarse arrastrar por los *Hombres Grises*, es formar parte de un sistema económico, laboral y social que atrapa a las personas implicadas en un engranaje productivo y de consumo del que es imposible escapar. Esto, al final, termina afectando a todas las esferas posibles, incluso las educativas:

El tiempo es un tesoro. ¡no lo pierdas!

O: El tiempo es oro ¡Ahórralo!

Había carteles similares colgados encima de los escritorios de los jefes, sobre los sillones de los directores, en las consultas de los médicos, e las tiendas, en los restaurantes y los

grandes almacenes, e incluso en las escuelas y jardines de infancia. Nadie se libraba de ellos. (Ende, 2019, p. 88)

Al final, fruto de esta vorágine de ahorro de tiempo, el espacio termina por transformarse. Las personas dejan de habitarlo y éste se adapta a ese sistema productivo también:

Los viejos barrios se derribaban y se construían casas nuevas en las que se dejaba de lado todo lo que parecía superfluo. Se evitaba el esfuerzo de construir las casas en función de la gente que tenía que vivir en ellas, porque entonces se tendrían que construir muchas casas diferentes. Resultaba mucho más barato y, sobre todo, ahorra a tiempo, construir las casas todas iguales. (Ende, 1984, p. 73)

Lo mismo ocurre con las calles, conformando una cuadrícula uniforme planteada para la optimización de recursos espacio-temporales. El problema de todo ello es que esa vorágine no consigue hacer más felices a las personas: “Ganaban más dinero y podían gastar más. Pero tenían caras desagradables, cansadas o amargadas y ojos antipáticos” (Ende, 1984, p. 72). Un hecho que trataban de ocultar evitando el silencio: “Porque el silencio les sobrevinía el miedo, porque intuían lo que en realidad estaba ocurriendo con su vida” (Ende, 1984, p. 72).

Por ello, para no tener que escucharse, terminan viviendo en continuo ruido...

Llegado este punto, quizás pudiéramos sentirnos identificadxs o no con estas personas o con la situación que viven: un sistema, claramente capitalista e hiperproductivo, que limita, entre otras muchas, las libertades culturales, afectivas y de ocio. Un sistema que normaliza el trabajo como la única vía válida para alcanzar el “éxito” en la vida. Un sistema que afecta al tiempo y al espacio modificando el comportamiento y la geografía en aras de lo meramente práctico. Un sistema que alcanza, incluso, a la educación. Un sistema que produce ruido para interferir y contaminar la comunicación y la *escucha*¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Esto nos recuerda a una de las dinámicas que llevamos a cabo en CulturaLAB: “Entreactos. La interferencia como Arte y Comunicación”. En ella, lxs participantes jugaban a una suerte de “pictionary” (juego en el que una persona dibuja y el resto trata de adivinar qué es) en nuestro *Pizarrón*, pero con la única condición de que no borrasen nada de lo dibujado. Al final, el proceso de comunicación se iba contaminando tanto que hasta lo más obvio resultaba tremendamente difícil de adivinar (Sentamans y Moltó, 2019a).

En mayor o menor medida, Ende nos retrataba una realidad que no dista tanto de la que podemos encontrar en la actualidad. Desde los mensajes en medios de comunicación fomentando continuamente determinados modelos de vida hasta la supresión de la cultura y el ocio por no ser un bien de primera necesidad¹⁰⁶. Es aquí donde se hace necesario aquello que veíamos en el anterior capítulo sobre aprender a tener la capacidad crítica de interpretar los mensajes que nos rodean y conforman nuestro día a día. Para ello, tal como apuntábamos, una Educación Artística contemporánea, diversa, queer y feminista resulta fundamental para, en este caso, observar y *escuchar**.

Momo, mientras tanto, observa cómo sus amigxs cada vez la visitan con menor frecuencia. Incluso lxs niñxs juegan menos con ella ya que tienen muchos deberes, trabajo que hacer o, simplemente, no les permiten jugar porque eso es perder el tiempo. Ella, sin embargo, sigue escuchando... En el centro de la gran oreja en la que vive, su anfiteatro, pasa las noches escuchando el universo... Todo hubiera permanecido así si no fuera porque un día Momo decide buscar a sus amigxs. Cuando los encuentra se da cuenta que han cambiado: sus facciones, su carácter, las prisas para todo, el estrés por falta de tiempo... A pesar de ello, Momo consigue hablar y escuchar a varixs de ellxs. Gracias esto, Momo consigue que se den cuenta de su modo de vida y vuelvan a su anfiteatro. No obstante, esta acción de rescate no termina aquí: *Gigi* crea una canción para, entre consignas y proclamas, reivindicar más atención y tiempo para las personas:

Oíd lo que os decimos ahora,
porque ya ha llegado la hora,
os debéis ir enterando,
de que el tiempo os están robando.
Escuchad atentamente,
toman el pelo a la gente,
venid el domingo y escuchad,
y así tendréis libertad. (Ende, 2019, p. 132)

¹⁰⁶ Como veremos detenidamente en el caso de estudio “Por tocarnos (?)” del capítulo 3, las fuertes medidas de seguridad derivadas por la pandemia de la Covid-19 han propiciado el cierre o la implementación de grandes restricciones en el sector de la cultura.

El objetivo es reunir al máximo número de personas posibles para manifestarse contra el sometimiento de los *Hombres Grises*, recuperar el tiempo robado y con él la libertad. Pero, como suele ocurrir cuando una voz se alza contra el sistema, éste intenta absorberla (Klein, 2007). Por ello, un *Hombre Gris* termina visitando a Momo. Un día, nuestra protagonista se encuentra una muñeca casi igual de alta que ella. Se llamaba *Bebenín* (*Bibigirl*, según la edición) y es la muñeca perfecta o, al menos, eso repetía insistentemente:

- Hola-dijo la muñeca-, soy Bebenín, la muñeca perfecta.
- Qué amable de venir a verme- contestó Momo-. ¿De dónde viene usted, señora mía?
- Te pertenezco- prosiguió Bebenín-. Por eso te envidian todos.
- Escucha-dijo Momo-, así no podemos jugar, si siempre dices lo mismo.
- Quiero tener más cosas-contestó la muñeca, mientras pestañeaba. (Ende, 1984, p 108)

Momo intentaba jugar con ella, pero no había manera. La muñeca repetía continuamente que era perfecta, que los demás niños le tendrían envidia y que quería más cosas. Finalmente, Momo ya no sabe que hacer. No quiere abandonarla, pero ésta tampoco le permite jugar ni hacer nada con ella. De pronto, Momo se da cuenta de que no están solas. Un hombre casi idéntico al que visitó a *Fusi*, el peluquero, las observa desde el interior de un elegante automóvil gris:

Dentro del coche había sentado un hombre que llevaba un traje de color de telaraña, un bombín gris en la cabeza y que fumaba un pequeño cigarro gris. También su cara era cenicienta. (Ende, 1984, p. 89)

Desde el mismo momento en el que el *Hombre Gris* se acerca a Momo ésta empieza a tener frío y sentir que toda la alegría del mundo desaparece. Su grisáceo visitante saluda a la pequeña alabando lo afortunada que es por tener una muñeca así. Durante su encuentro, el *Hombre Gris* le regala una innumerable cantidad de complementos para *Bibigirl*. Además, le presenta a *Bubiboy*, otro compañero de juego que también venía provisto de innumerables complementos. Poco a poco Momo termina rodeada de muñecas, complementos e infinidad de accesorios.

Asustada y sin entender nada, observa a su alrededor e intentaba comprender qué pretende ese señor con tanto juguete. Pero no lo logra. Finalmente, el *Hombre Gris* se pronuncia:

-Entonces ya no necesitarás a tus amigos, ¿entiendes? Ahora ya tendrás bastantes diversiones, pues tendrás todas esas cosas bonitas y recibirás cada vez más, ¿no es verdad? Y eso es lo que quieres, ¿verdad? Tú quieres tener esta fabulosa muñeca, ¿no? La quieres, ¿verdad? (Ende, 1984, p. 92)

A lo que ésta replica:

-Creo- dijo en voz baja-que no se la puede querer. (Ende, 1984, p. 92).

A sus amigos, sin embargo, sí. Tras el desconcierto que esta afirmación provoca en el *Hombre Gris* y, a pesar de los múltiples intentos de éste para convencerla de que sus amigos no la necesitaban, Momo se arma de valor y se lanza de lleno a la oscuridad. Es entonces, cuando empieza a escucharlo de verdad:

Tenemos que pasar desapercibidos-le oyó decir con voz débil-, nadie puede saber que existimos ni lo que hacemos... Nos ocupamos de que nadie pueda retenernos en su memoria...Solo si conseguimos pasar desapercibidos, podremos continuar con nuestro negocio...Un negocio muy laborioso este de arrancar a los seres humanos su vida hora a hora, minutos a minuto, segundo a segundo...Porque todo el tiempo que ahorran lo pierden... Nos lo quedamos... Lo almacenamos... Lo necesitamos... Lo ansiamos... ¡Ah, no tenéis ni idea de lo que significa vuestro tiempo! Pero nosotros, nosotros sí que lo sabemos, y os exprimimos hasta los tuétanos... Y necesitamos más... Cada vez más... Porque nosotros también somos cada vez más... Cada vez más... Cada vez más... (Ende, 2019, p. 117)

El *Hombre Gris* confiesa todo aquello sin poderlo evitar. Ante su sorpresa y tapándose la boca como si no hubiera otra forma de callarse, le suplica a Momo que se olvide de sus palabras y de él. Acto seguido, como por arte de magia, todas las muñecas y complementos vuelven al maletero del lujoso coche y el *Hombre Gris* huye.

Una vez que Momo se queda sola, va recobrando poco a poco el calor en su cuerpo, pero a diferencia del resto de clientes de la Caja de Ahorros del Tiempo, no se olvida del *Hombre Gris*. La *escucha** de Momo en este instante es la escenificación de todo aquel proceso de análisis de la realidad que adelantábamos en el capítulo anterior. Saber ver o *escuchar**, en este caso, todo aquello que nos rodea era uno de los cometidos de la propuesta de Educación Artística que algunxs autorxs, como los previamente mencionadxs reivindican. De igual forma, en nuestras propuestas de mediación cultural, la *escucha** no sólo sirve para *escucharnos** a nosotrxs mismxs, sino para **deconstruir y analizar críticamente los mensajes que nos rodean y entender qué nos quieren decir realmente.**

Al final del libro, Michel Ende, nos deja claro que esta historia puede haber pasado, pero también que quizás todavía no lo haya hecho. Puede que esté sucediendo en estos momentos... y eso, como decíamos al principio de este capítulo, es lo que dota de contemporaneidad esta historia publicada en los años setenta.

Las interpretaciones de quiénes son los *Hombres Grises* pueden ser numerosas, pero, quizás respondan a un estilo de vida o, quizás, a un sistema capitalista que siempre quiere más y más de nosotrxs. Por ello, la metodología arte+educativa que aplicamos en CulturaLAB, parte, expresamente de una *escucha** activa, no pasiva, que permita entender lo que los *Hombres Grises* que nos rodean nos quieren decir.

/... y Casiopea le ayuda a huir lentamente...y al revés.../

El papel de lxs mediadorxs es fundamental en esta metodología arte+educativa que estamos presentando. En ella, nuestro papel no se limita a *escuchar** y moderar sin más. En CulturaLAB tratamos no sólo de ser lxs anfitriónxs sino, además, de ser una mano amiga que, en caso de desorientación, dé un pequeño empujón para salir del atolladero. De esta forma, con pequeñas indicaciones

vamos orientando la dinámica hacia los objetivos establecidos sin riesgo de caer en una mera divagación sin rumbo.

El que Momo consiguiera escuchar al *Hombre Gris*, sumado a la marcha de lxs niñxs en contra de estos personajes, desata la ira del sistema que éstos representan. Reunidos en masa y visto que no podían mentirle, deciden cortar por lo sano y acabar con Momo. En el mismo instante en el que están tomando esa decisión, la pequeña Momo, sola en su anfiteatro, nota cómo algo toca su pie:

De repente sintió que algo tocaba su pie descalzo. Se inclinó hacia delante, porque era muy oscuro, y vio una gran tortuga que la miraba con la cabeza levantada y una boca extrañamente sonriente. Sus inteligentes ojos negros brillaban con tal amabilidad, como si de un momento a otro fuera a comenzar a hablar. (Ende, 1984, p. 116)

Se trata de *Casiopea*. Una tortuga muy especial con dos habilidades únicas: Puede comunicarse con la gente mediante palabras que aparecen escritas en su caparazón, de forma muy escueta, eso sí; y, además, puede saber lo que va a pasar con media hora de antelación.

Si nos remontamos a la mitología griega, Casiopea era la madre de Andrómeda y esposa de Cefeo, rey de Etiopía. Se dice que era tan bella que llegó a compararse con las Nereidas, diosas Marinas. Éstas, en respuesta a tal agravio pidieron a Poseidón venganza. El dios de los mares enviaría a Cetus, un monstruo marino, a destruir su reino. El oráculo de Amón le diría a Cefeo que la única forma de salvar su reino era sacrificar a su hija entregándosela al monstruo. Tras la negativa inicial de Cefeo y Casiopea, Andrómeda se termina prestando al sacrificio, pero es salvada por Perseo gracias a la cabeza de Medusa con la que convierte en piedra a Cetus (Eratostenes y Guzman, 1999). Poseidon no dejaría sin castigo a Casiopea y cuando ésta ascendió a los cielos, la situó de tal forma que al rotar la bóveda celeste estuviera boca abajo gran parte del tiempo¹⁰⁷ (James, 2015). Actualmente, Casiopea es una constelación formada por cinco

¹⁰⁷ Aunque Ende no hace alusión directa a este mito en *Momo* y, seguramente, el llamar a la tortuga *Casiopea* responda a las función guía de la constelación del mismo nombre, podríamos aplicar la lección de no vernos superiores a nadie en nuestra práctica como mediadorxs culturales. En línea con nuestra idea de horizontalidad.

estrellas brillantes colocadas en forma de W o M que apunta al norte (Erickson, 2018). Al ser tan fácil de reconocer por el brillo y disposición de sus estrellas, se suele recurrir a ella cuando no es posible encontrar la Osa Mayor para guiarnos.

Que Ende llamara así a esta mágica tortuga no es casualidad. Tras encontrarse con Momo, ésta le indica, a través de un escueto “¡VEN!” (Ende, 1984, p. 117) que la siga. De esta forma arranca una peculiar huida en la que, de forma calmada, al ritmo de una tortuga, la pequeña Momo escapa sin problemas ni complicaciones de los temibles *Hombres Grises*. *Casiopea* es una pequeña brújula que guía a Momo hacia su destino: la casa del *Maestro Hora*¹⁰⁸, el único lugar al que los *Hombres Grises* no pueden acceder. En ese recorrido, Momo se da cuenta de que para alcanzar una meta, no basta con correr más que lxs demás, sólo es necesario mirar alrededor, pensar y repensar, tratar de anticiparse, como *Casiopea*, a lo inesperado, pero, también, detenerse, darse la vuelta y caminar de espaldas:

¡No puedo continuar! -le gritó a la tortuga, a la que podía ver sentada, muy pequeñita, al otro extremo del callejón-. ¡Ayúdame!

La tortuga retrocedió parsimoniosamente. Cuando por fin llegó hasta donde estaba Momo, en su caparazón apareció el siguiente consejo: ¡CAMINA DE ESPALDAS!

Momo lo intentó. Se dio la vuelta y comenzó a andar de espaldas. Y de repente logró avanzar sin ninguna dificultad. (Ende, 2019, p. 158)

Como *Casiopea*, nosotrxs conducimos a lxs participantes a través de las dinámicas propuestas. Nos detenemos, esperamos, nos adelantamos y, si es necesario, retrocedemos. Porque hemos aprendido que el tiempo es relativo y que el proceso, lo que ocurre en el durante, es igual de importante o más que el final. Por ello, como veíamos anteriormente (Pto. 4.2), hemos podido adaptar CulturaLAB a las necesidades del grupo sin obligarnos a terminar abruptamente lo que sucede para dar paso a otra actividad o fase. Y, si para que el taller funcione tenemos que darnos la vuelta y caminar de espaldas como Momo, así lo haremos. Porque mirar atrás es necesario. En nuestro caso simboliza un ejercicio de reflexión sobre lo que somos y de donde venimos. “Caminar de

¹⁰⁸ Nos detendremos en la figura del *Maestro Hora* en el Episodio 2 de este capítulo.

espaldas” es repensar nuestros prejuicios, mirar cara a cara a los *Hombres Grises* para seguir avanzando cada vez más rápido como Momo. Por ello, en CulturaLAB se parte de una *mediación situada*, porque abrazamos y damos la bienvenida a lo que somos, nuestro pasado, para intentar construir un futuro de forma consciente. Y en esto está implícito, también, que no todo el mundo camina igual. Algunas personas, de hecho, ni pueden. Por ello, tratamos siempre de avanzar de muchas formas posibles, sin excluir a nadie en el recorrido. Andando, corriendo, parándonos o sentándonos el *Método Momo* trata de tener presente todos los cuerpos y sus necesidades.

A lo largo de la historia, *Casiopea* tiene un papel fundamental, es la guía de Momo y también la mediadora entre ella y el *Maestro Hora*. En su lucha contra los *Hombres Grises*, *Casiopea* ayuda a Momo con sus predicciones y consejos, acompañándola, incluso, cuando el tiempo se detiene¹⁰⁹.

Al final de la historia, *Casiopea* escribe en su caparazón la palabra “Ende” que, además del apellido del autor del libro, significa en alemán “Fin”. Estas palabras “sólo visibles para quien ha leído la historia” (Ende, 1984, p. 253), es la conclusión de la aventura de Momo y sus amigxs. Una conclusión que forma parte del capítulo final y que, en nuestro caso, es imprescindible para cerrar y aterrizar nuestras mediaciones culturales. Como veremos en el capítulo 3, **la conclusión de cada dinámica es una parte fundamental para que la historia que hemos construido entre todxs no se pierda en la nada o se quede en la mera anécdota del juego.** Se trata de una última puesta en común, en círculo, hablando sobre la experiencia. Un acto habitual en nuestra *Metodología Momo* al que hemos llegado de forma natural, evolucionando a la par que CulturaLAB.

¹⁰⁹ La única solución para salvar a la humanidad de los *Hombres Grises* es impedir que sigan consumiendo más tiempo robado. Por ello, el *Maestro Hora* detiene el tiempo y es Momo, junto a *Casiopea*, quien ha de encargarse de impedir que los *Hombres Grises* tengan acceso a sus reservas para que, de este modo, desaparezcan poco a poco al no poderlas consumir.



Fig. 13 / Momento del cierre de la dinámica de mediación en el que intentamos llegar a una conclusión sobre los temas tratados. Archivo CulturaLAB.

5.2.2. Episodio 2. El Maestro Hora y las Flores Horarias, o cómo ampliar la experiencia de mediación con dispositivos pedagógicos.

- ¡Bienvenida! – exclamó, con alegría-. ¡Cordialmente bienvenida a la Casa de Ninguna Parte! Permíteme, pequeña Momo, que me presente. Soy el Maestro Hora... Segundo Minucio Hora. (Ende, 1984, p. 141)

Cuando Momo escapa con *Casiopea* de los *Hombres Grises* se encuentra con el *Maestro Hora* en la *Casa de Ninguna Parte*¹¹⁰. Este personaje de edad indeterminada le confiesa a Momo que él es el administrador del tiempo. Él se encarga de hacerle llegar a cada ser humano cada hora de vida que le corresponde representadas, por Ende, como hermosas flores de una hora de

¹¹⁰ La *Casa de Ninguna Parte* es un espacio seguro al que no pueden acceder los *Hombres Grises*. Por ello, *Casiopea*, siguiendo las instrucciones del *Maestro Hora*, guía a Momo hasta aquí. Este lugar es clave porque aquí es donde nace el tiempo que el *Maestro Hora* reparte a cada persona.

duración: las *Flores Horarias* o flores de hora, según la traducción del libro que leamos¹¹¹.

A lo largo de su encuentro con Momo, el *Maestro Hora* le muestra el lugar donde nace el tiempo, pero también le explica que cada persona tiene en su interior, en el corazón, una herramienta para *escucharlo** y decidir qué hacer con él. En manos de cada ser humano está emplearlo como deseé y dejar o no que los *Hombres Grises* entren dentro y se apropien de sus *Flores Horarias*...

Hemos querido separar esta segunda parte de la anterior porque, aunque seguimos con nuestro ejercicio de literatura comparada, ahora nos centraremos en otros aspectos de nuestra metodología que tienen que ver, precisamente, con los “otros tiempos” en los que se desarrolla el acto de aprendizaje.

Ende describe al *Maestro Hora* como un ser de apariencia joven, adulta y anciana a lo largo de unos capítulos que nos plantean una paradoja temporal en la que pasado, presente y futuro se conectan. De hecho, este personaje, puede entenderse como la representación de la propia relatividad del tiempo:

El anciano se dirigió a ella con una alegre sonrisa y las manos extendidas. Mientras se acercaba, le pareció a Momo que a cada paso se volvía más joven. Cuando se paró ante ella, le tomó las dos manos y se las estrechó cordialmente, apenas parecía mayor que la propia Momo. (Ende, 1984, p. 141)

De este modo, todo forma parte de un proceso vital que no se centra en un momento concreto sino en el conjunto todo el tiempo. Ende rompe las fronteras temporales planteando una línea continua en la que todo es relativo, pasado, presente y futuro, y forma parte del proceso vital.

- ¡Así es! Eso no se me había ocurrido nunca. Pero entonces, ¿el instante presente no existe en realidad, solo existen el pasado y el futuro? Porque por ejemplo, ahora mismo, este instante... ¡mientras estoy hablando de él ya se ha convertido en pasado! ¡Ah, ahora entiendo lo que significa «y si pretendes observarlo, solo verás a uno de los otros dos

¹¹¹ En la edición de 1984 se emplea el término “Flores Horarias”, mientras que en las más recientes, se utiliza el de “flores de horas”. El término original en alemán “Stunden-Blumen” no tendría un equivalente exacto en español, pero hace alusión a la durabilidad de las flores: flores de una hora de duración.

hermanos»! Y ahora también entiendo el resto, porque uno podría pensar que solamente existe uno de los tres hermanos, esto es, el presente o solo el pasado o solo el futuro. O ninguno de los tres, ¡porque cada uno existe solo si existen los otros dos! ¡Me da vueltas la cabeza con todo este lío! (Ende, 2019, p. 186)

De esta forma, podemos entender que la mediación cultural que llevamos a cabo no sólo es importante durante el propio momento en el que se está dando, sino que lo que ocurrió antes y lo que ocurrirá después también es de suma importancia y forma parte de la propia dinámica que hemos diseñado. Por ello, cuando planteamos una nueva mediación cultural no nos limitamos ni al espacio físico de la sala en la que lo realizamos, ni al momento en la que la llevaremos a cabo. Por ese motivo, planteamos, a su vez, otros mecanismos pedagógicos que nos permiten extender más allá de lo que dura nuestro taller, la propia experiencia arte+educativa.

Esto lo logramos mediante tres herramientas pedagógicas que, al igual que nuestros talleres, también han ido evolucionando a lo largo del tiempo: El *Pizarrón*, los *Cuerpos detonantes* y el *BricoLAB*.

a) ***Pizarrón***. El *Pizarrón* es, en realidad, una pared intervenida con pintura especial (tipo pizarra) en el edificio de Rectorado y Consejo Social de la UMH que se encuentra cerca de la sala de exposiciones, en una zona de especial afluencia de público (en la planta baja del Edificio de Rectorado y Consejo Social del Campus de Elche, y en el pasillo de acceso a la sala de exposiciones y a la cafetería del mismo).

Este hecho es el primer paso para entender que el *Pizarrón* no es una mera pizarra pues su estratégica ubicación genera de por sí una resistencia crítica, política y social dentro de un entorno universitario que, como ya hemos repetido a lo largo de esta investigación, cada vez más apuesta por un modelo de “universidad-empresa”, concepto introducido por Barchiesi, Edu-Factory y Universidad Nómada (2010). Según esta idea, “el potencial de creación de saber, conocimiento y cultura de las universidades está siendo atrapado por los intereses

empresariales” (p. 15) olvidándose en muchos casos del valor social ya que “La llamada universidad-empresa es pues un nuevo modo de entender la institución que la acerca al mundo empresarial” (p.19) que la aleja permanente de las dinámicas sociales y cooperativas¹¹².



Fig. 14 / Ejemplo de un Cuerpo detonante. En este caso una fotografía instantánea Polaroid. Archivo CulturaLAB.

b) **Los Cuerpos detonantes.** Aunque la evolución de la mediación cultural de CulturaLAB ha ido conceptualizándose, algunos talleres incluyen el empleo de alguna técnica artística para crear o intervenir obras materiales. Estos objetos u obras son lo que hemos denominado *Cuerpos detonantes* puesto que su intención es la de “detonar” o activar, más allá del taller, reacciones diversas en quienes los observen. Esto puede ser por el recuerdo que producen en la persona que los creó o, como si de una obra de arte se tratase, por el significado que puede generar en quien lo contemple. En el caso de aquellos talleres en los que hemos jugado o realizado alguna acción más performática y no tenían como fin un objeto material, el propio cuerpo y la documentación a través de fotografías instantáneas *Polaroid*, que entregamos a cada participante al finalizar el taller, cumplirían las funciones de *Cuerpo detonante*. Se trata, en todos los casos, de que el recuerdo perdure más allá del tiempo.

Momo, al observar cómo crecían las *Flores Horarias*, las suyas en realidad, le pregunta al *Maestro Hora* si le podrá contar a sus amigxs todo lo que ha visto y hecho en la *Casa de Ninguna Parte*. Éste le dice

¹¹² Cabe matizar a este respecto, dado que la publicación es de 2010, que la CNEAI (Comisión Nacional para la Evaluación de la Actividad Investigadora) acaba de recoger, en la formulación de su reciente sexenio de transferencia (2018), el reconocimiento de la “transferencia con valor social” efectuada desde las universidades.

que sí, pero sólo si se queda allí durante un tiempo para que las palabras apropiadas germinen en ella. En nuestro caso, sería la estancia en el taller de mediación y lo que allí hacemos lo que capacitaría a lxs participantes para dotar de significado las *Cuerpos detonantes* creados. Esto, a su vez, permitiría que, una vez concluido el taller, provocase que la experiencia fuera recordada al ver el cuerpo creado, intervenido o documentado y que, también, fuera difundido a más personas como Momo hace con sus amigxs.

c) El **BricoLAB** es quizás la parte de CulturaLAB que más reinterpretaciones ha tenido. Aunque en un inicio consistía en cápsulas audiovisuales que enseñaban la técnica artística que se veía en el taller, para que se pudiera replicar desde casa, pronto nos dimos cuenta de que la conceptualización de las dinámicas impedía realizar tutoriales al uso. De este modo, bajo la denominación *BricoLAB* hemos albergado todas las acciones de comunicación llevadas a cabo desde CulturaLAB en un intento por visibilizar nuestras acciones y promover la participación y debate en redes sociales u otros medios de comunicación. Se trata, por tanto, de englobar en distintas cápsulas audiovisuales informativas cuestiones que expanden la mediación cultural de nuestros talleres a otros públicos y sectores. *BricoLAB*, tal como lo entendemos en estos momentos, responde a las políticas de visibilidad y difusión de nuestra obra arte+educativa para que se



Fig. 15 / Ejemplo de un BricoLAB en el que realizábamos un tutorial online sobre la técnica de gofrado.

nos *escuche** y vea, a la vez, *escuchemos** y veamos lo que otrxs tienen que decir. *BricoLAB*, construido a partir de la palabra Bricolaje y Laboratorio, sigue manteniendo su denominación en esta nueva etapa porque nos recuerda la importancia de construir y arreglar vínculos entre nuestrxs públicos.

Para ello, realizamos contenidos de todo tipo como entrevistas a personas relacionadas con la mediación, vídeos sobre el making of de nuestro *Pizarrón*, recorridos virtuales interactivos, cuestionarios a través de las historias de Instagram, etc.



Fig. 16 / Mediación virtual interactiva como ejemplo de evolución de *BricoLAB*. Archivo *CulturaLAB*.

Estos tres elementos, son nuestras *Flores Horarias* particulares. Tres dispositivos pedagógicos que se extienden a lo largo del tiempo y que pretenden formar parte de todas las personas que quieran recibirlas, prolongando, de este modo, la vida de la mediación cultural más allá de lo que suele durar el taller.

/Trascender lo obvio, flores que no son flores/

Cuando Ende describe las *Flores Horarias*, lo hace describiéndolas como algo único y cuya existencia tiene un objetivo fundamental. No las limita a meros objetos decorativos sino que las transforma en lo más valioso que podemos tener: tiempo. Steyerl (2014), plantea que “Las cosas no son nunca simples trastos inanimados” (p.58) ya que, según ella, un objeto en sí mismo tiene la capacidad de significar, y que “activar la cosa significa crear un objetivo” (p.60). Esta ha sido una de las premisas a la hora de entender los dispositivos pedagógicos que forman parte de nuestros talleres, tratando de activarlos con un propósito definido: transformarlos en herramientas artísticas pedagógicas que faciliten la labor de los educadorxs para lograr los objetivos fijados en cada proyecto planteado. Podríamos hablar de pizarras, objetos o vídeos, pero el *Pizarrón*, los *Cuerpos detonantes* y el *BricoLAB* son más que esa obviedad.

Desde los inicios de CulturaLAB, estos tres elementos, de una forma u otra, han formado parte de los talleres y proyectos diseñados. En el caso del *Pizarrón*, como ya habíamos adelantado previamente, es donde se aprecia una mayor evolución conceptual ya que, en las primeras dinámicas se limitaba a anunciar de forma esquemática los talleres que se iban a realizar ligados a la exposición temporal correspondiente, así como sus objetivos y tema. Con el tiempo, según el propio devenir de las activaciones pedagógicas, ha ido evolucionando, y la manera de entender esta herramienta de comunicación se ha adaptado a las necesidades que demandan unas experiencias cada vez más críticas y un público más activo.

De igual manera, los objetos u obras que se obtenían en los primeros talleres y que sólo eran fruto del aprendizaje de determinadas técnicas artísticas, han ido dando paso a lo que consideramos *Cuerpos detonantes* donde lo importante ya no es aprender únicamente la técnica sino visibilizar los mensajes y voces diversas de cada participante, fruto del trabajo de reflexión conceptual desarrollado durante la dinámica.

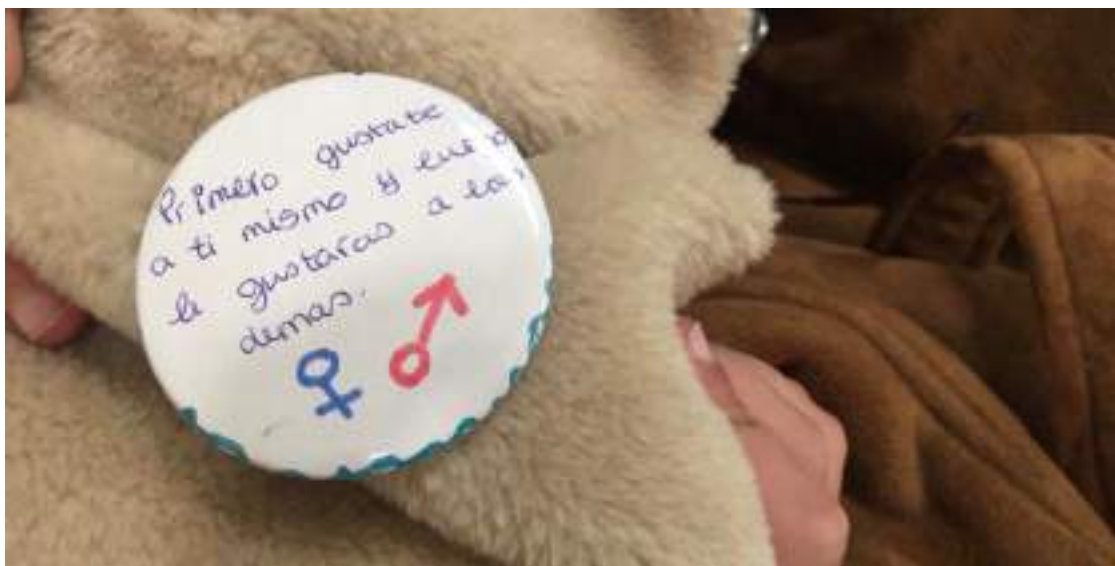


Fig. 17 / Ejemplo de uno de los objetos creados (Cuerpo detonante) en el taller "Revolutionary Me" (capítulo 3). Una chapa reivindicativa que visibiliza un mensaje crítico. Archivo CulturaLAB.

En el caso del *BricoLAB*, ahora es una herramienta audiovisual que también se toca que nos permite comunicarnos y obtener un feedback que, de otra forma, sería imposible obtener.

Por ello, entendemos estos elementos como obras de Arte+Educación en sí mismas, que no sólo hacen referencia al taller correspondiente, sino que establecen un diálogo con la persona que las observa. Por ejemplo, en el caso del *Pizarrón*, las intervenciones artísticas y educativas llevadas a cabo en él plantean historias, conceptos y apelan a la participación e, incluso, al boicot. Todo mensaje es bienvenido, sin censura, porque es una herramienta de expresión, aprendizaje y cuestionamiento, al igual que ocurre con los *Cuerpos detonantes* generados en los talleres que invitan a la creación objetual: chapas con mensajes reivindicativos, cianotipias que hablan de la inmediatez de la vida, dibujos que plasman la diversidad de género, etc. (Sentamans y Moltó, 2019a)¹¹³. Debido a su formulación, sus contenidos y, también, porque es el lugar en el que se da la bienvenida a los y las participantes, el *Pizarrón*, también es un instante, un ritual alrededor de un tótem arte+educativo en el que todos y todas se presentan y conocen sentándose alrededor de él. En ese momento se plantean los objetivos del taller y se hace hincapié en que toda opinión es necesaria,

¹¹³ En esta publicación incluimos las fichas de cada taller donde se puede ver qué obras u objetos se realizaban.

correcta y deseada. La crítica es bienvenida, y eso se hace patente repensando la propia exposición. Es una manifestación permeable y por lo tanto inclusiva que se da a través de la ocupación de uno de los espacios más concurridos de este edificio de Rectorado donde se concentra gran parte de la gestión administrativa de la universidad.

Algo parecido ocurre con *BricoLAB* pero trasladado al foro virtual al entenderlo como un conjunto de mensajes que dan pie al diálogo sin censura entre aquellos usuarios que decidan comentar las publicaciones. Esto puede ser buscando ampliar la información que se ofrece o dando su punto de vista, simplemente. *BricoLAB* sería nuestro *Pizarrón* virtual porque expande nuestras acciones más allá de los límites físicos en los que nos movemos.

Dar lugar y permitir estos cuestionamientos nos conecta con la idea sobre educación y arte que De Pascual y Lanau (2018) mantienen:

Tanto la educación como el arte, cuando son honestos con su razón de ser, deben moverse en el terreno del cuestionamiento de las certezas determinadas por los órdenes ya establecidos y buscar la creación de sistemas alternativos, propios, significativos y adecuados a las cuestiones relevantes en la realidad social del momento. (p. 32)

Dicho cuestionamiento supone entender que el *BricoLAB* no es un mero tutorial, sino un conjunto de cápsulas que invitan a la participación; que los *Cuerpos detonantes*, son recuerdos que rememoran la experiencia de aprendizaje; y que el *Pizarrón*, ya no es el elemento académico tradicional, rígido y unidireccional que se encuentra en un aula. Ha trascendido el aura del objeto enmarcado, su fetichización y el imaginario de dominación asociado para convertirse en una experiencia, un lugar y el detonante de la acción.

Garcés (2014) incide en que “Sin el ejercicio de la crítica, el conocimiento tiende a volverse inútil porque, aunque accedamos a sus contenidos no sabemos cómo ni desde dónde relacionarnos con él” (p.39). Por eso, nada más comenzar y sentados en el suelo, delante del *Pizarrón* se enfatiza que los y las participantes

tienen pleno derecho a criticar y a opinar, porque de esa crítica surge el debate, la reflexión y después el aprendizaje.

De igual forma, cuando estamos concluyendo los talleres recordamos la importancia del *Cuerpo detonante* activado ya sea un objeto, una acción o una fotografía documental, porque, más que valor como pieza artística, tiene valor como obra de Arte+Educación en tanto que es la plasmación de un proceso de reflexión, *escucha** y aprendizaje autónomo, colectivo y crítico.

En la misma línea, Beard (2018) apunta que “A través de la interpretación, eliminamos la distancia que nos separa de la cosa que describimos y transformamos la experiencia en algo totalmente subjetivo” (p. 85) Es decir, en esa interpretación va implícita la transformación del mero objeto - ya sea una pizarra, un vídeo o una obra realizada- en una experiencia. Todo es susceptible de trascender el objeto y su activación, y en línea con la idea de Steyerl (2014), permite la generación de objetivos o, como entienden Acaso y Megías (2017), generar pensamiento autónomo propio y válido en cada participante.

Antes de concluir este capítulo, vamos a detenernos un poco más en describir la importancia concreta de una de nuestras herramientas pedagógicas: El *Pizarrón*. Esto no significa que los *Cuerpos detonantes* o el *BricoLAB* tengan menos importancia. Los tres elementos tienen un cometido fundamental dentro de la *Metodología Momo*. Sin embargo, ya hemos profundizado en el capítulo 1 sobre las implicaciones que presentan los objetos y las manualidades (Cap. 1. Pto. 1.2), así como, de la importancia que tienen las estrategias de una comunicación horizontal que atienda al feedback en la Educación Artística (Cap. 1. Pto. 2.4). Por tanto, para no redundar en los contenidos, profundizaremos, a continuación, en la importancia que supone un elemento como el *Pizarrón* para CulturaLAB.

/¿Por qué resulta tan especial este Pizarrón¹¹⁴ en términos educativos y por qué va más allá de la pizarra tradicional?/

En primer lugar, porque existen claras diferencias físicas y formales: la pizarra tiene unas dimensiones físicas limitadas, que no ocupan toda la pared del aula. Además, es un instrumento que se cuelga sobre ella y que posee un marco -algo que de por sí establece una separación visible con el entorno.

Por otro lado, una pizarra se asocia a apuntes, academicismo y orden. No está permitido escribir en ella a no ser que lo ordene el profesor o profesora. Además, las intervenciones sobre ella suelen ser de forma individualizada, evaluativa y casi siempre obligatoria. Las únicas licencias artísticas y revolucionarias que se dan en ellas son, como ya se ha comentado anteriormente, siempre ante la ausencia de la figura de poder, a escondidas y de forma furtiva. ¿Quién no ha escrito o dibujado en la pizarra cuando el profesor o la profesora no estaba en el aula?



Fig. 18 / Dos niñas intervienen el Pizarrón de manera espontánea. Archivo CulturaLAB.

Además, cabe señalar un hecho que lo transforma en una herramienta pedagógica con capacidad de impacto y visibilización: su perdurabilidad en el tiempo. El Pizarrón se diseña con antelación a la exposición y su recorrido temporal abarca el **antes, durante y después** de la misma. De esta forma,

¹¹⁴ Un análisis completo sobre el Pizarrón puede encontrarse en: Sentamans y Moltó (2019b)

hasta que se hace un nuevo diseño, pueden transcurrir semanas o meses de continua intervención por parte del público, independientemente de que se lleve a cabo un taller o no. El resultado es una obra de Arte+Educación colaborativa que permite, por tanto, desarrollar “la capacidad de imaginar sin límites, así como de establecer cualquier tipo de asociaciones. Esto incluye la capacidad de cuestionar e incluso subvertir el orden establecido mediante lo que hoy ha dado por llamarse convencionalmente pensamiento crítico” (Camnitzer, 2014, p. 116). Según añade Camnitzer (2018), esta forma de entender el arte lo independiza del objeto permitiéndole integrarse con la educación. En definitiva, se trata, como apuntaban De Pascual y Lanau (2018) de pensar y hacer, pero ir más allá del objeto material. Muy en la línea de la denuncia de Acaso (2009) sobre que la Educación Artística no son meras manualidades sino un ejercicio procesual y de experimentación.

En definitiva, la idea parte de cuestionar el uso clásico de la pizarra y permitir, precisamente, todo lo que está prohibido hacer en ella. Y es que al igual que los carteles que lxs amigxs de Momo realizan para visibilizar sus proclamas contra lxs *Hombres Grises* resulta, el *Pizarrón* es mucho más que un mero espacio sobre el que se escribe la lección.

/El encuentro frente al *Pizarrón* durante la mediación cultural/

Cada grupo, de todas las edades y diversa formación previa, inicia su experiencia frente a este emplazamiento. Ahí se les invita a sentarse en círculo para que todo el mundo pueda verse y escucharse*. No existe una figura jerárquica superior. El extrañamiento implícito en sentarse en el suelo en un espacio como ese (de tránsito, en un edificio institucional) provoca las primeras reacciones: miradas de indecisión, búsqueda de complicidad y, en muchas ocasiones, la espera del permiso por parte del profesor o la profesora. Lo extraño nos permite comprobar cómo la espontaneidad es una de las primeras características que se controla en la educación académica tradicional. Por ello, como apuntan Acaso y Megías (2017), “lo extraño como requisito” (p. 129) es

fundamental para activar actitudes, creatividad y atención. Tras la presentación, comienzan las primeras indicaciones por parte de lxs mediadorxs. Se insiste en que cualquier opinión está permitida, siempre desde el respeto, y que nadie tiene la verdad absoluta sobre lo que se va a ver o plantear en la sala expositiva. Por último, si nadie ha roto el “protocolo” establecido hasta el momento, se incide en el propio *Pizarrón*. Se lee, se observa y se invita a intervenirlo. Acto seguido continúa el taller planeado, empleando el resto de las herramientas pedagógicas y metodologías diseñadas¹¹⁵.

/Epílogo/

Momo no termina cuando la palabra fin aparece en el caparazón de *Casiopea*. La historia todavía continúa unas páginas más. En ellas, quien narra el libro nos confiesa que las aventuras de Momo le fueron contadas por una persona un tanto extraña mientras llevaba a cabo un viaje que, según sus palabras, todavía no ha finalizado.

Estaba en un largo viaje (todavía lo estoy) cuando pasé una noche en el compartimiento del tren con pasajero curioso. Era curioso porque me resultaba totalmente imposible determinar su edad. Al principio creí estar sentado frente a un anciano, pero pronto vi que debía de haberme equivocado, porque mi compañero de viaje parecía muy joven. Pero también esa impresión resultó ser un error. (Ende, 1984, p. 254)

Podríamos afirmar que este personaje es, sin duda, el *Maestro Hora*, quien, por algún motivo, decide compartir la historia de Momo con una persona desconocida. Esto puede ser muy significativo porque, al fin y al cabo, lo que nos cuenta Ende es que este libro ha sido escrito después de un proceso de *escucha** activa y atenta. Un cierre coherente para esta historia y, a su vez, un punto de partida igual de coherente para arrancar y contarla. De esta forma, podemos llegar a entender el valor de la *escucha** porque nos permite aprender algo, procesarlo y transmitirlo con nuestras palabras e impresiones. Esa es, a priori, una de las claves del *Método Momo* que llevamos a cabo en CulturaLAB,

¹¹⁵ Una recopilación de las distintas intervenciones y talleres realizados puede encontrarse en Sentamans y Moltó (2019a)

*escuchar** (también quienes diseñamos los proyectos de mediación cultural) para crecer y compartir.

A lo largo del recorrido en tren, el viajero añade lo siguiente:

-Le he contado todo esto-dijo-, como si ya hubiera ocurrido. También hubiera podido contarla como si fuera a ocurrir en el futuro. Para mí, no hay demasiada diferencia. (Ende, 2019, p. 314)

Esto nos lleva a pensar, una vez más, en la relatividad del tiempo en nuestro método arte+educativo y cómo el proceso de *escucha** y de aprendizaje-enseñanza no dependen de un único instante. Por tanto, si el “fin” que aparece sobre el caparazón de *Casiopea*, que veíamos en el punto anterior, corresponde al fin del taller, en concreto, a la fase final de puesta en común y conclusiones. Sin embargo, el epílogo de la historia, podríamos entender que corresponde al después de todo el conjunto de la mediación cultural llevada a cabo, englobando en ella, el taller en sí mismo, el *Pizarrón*, los *Cuerpos detonantes* y el *BricoLAB*. Pero, a su vez, este fin conectaría con todas las veces que se rememorase y, también, con el siguiente taller ya que las opiniones, las críticas o nuestras propias impresiones sirven para tratar de mejorar las siguientes dinámicas o futuras mediaciones culturales. De esta forma, al igual que la historia narrada por el misterioso viajero del tren, nuestro proyecto puede haber ocurrido, estar ocurriendo u ocurrir en un futuro. Lo que importa es que se siga transmitiendo y *escuchando** ya sea mediante el *Pizarrón*, los *Cuerpos detonantes*, el *BricoLAB* o los talleres en la sala de exposiciones.

La persona que nos cuenta la historia de Momo a nosotrxs, concluye este epílogo con el siguiente propósito: “Pero si algún día, por casualidad, vuelvo a encontrármelo, pienso hacerle muchas preguntas” (Ende, 1984, p. 255). Algo que nosotrxs compartimos y esperamos lograr con cada unx de lxs participantes que forman parte de la experiencia CulturaLAB: que, siempre que tengan la posibilidad, sigan preguntando, para no dar nada por hecho y seguir creciendo o, como el mismo Ende confiesa, seguir viajando...

/En resumen/

Para concluir este capítulo, y a modo de resumen, hemos elaborado el siguiente mapa conceptual (página siguiente) con el objetivo de destacar los rasgos y las características principales de los personajes protagonistas y los espacios más relevantes del libro de Ende. También, se incluye de forma visual las relaciones entre los diversos contextos y cómo son permeables, en este caso, a la acción de los *Hombres Grises*. También, se señala con líneas discontinuas, la capacidad de *escucha** de Momo sobre sus amigxs, los *Hombres Grises* y el *Maestro Hora*.

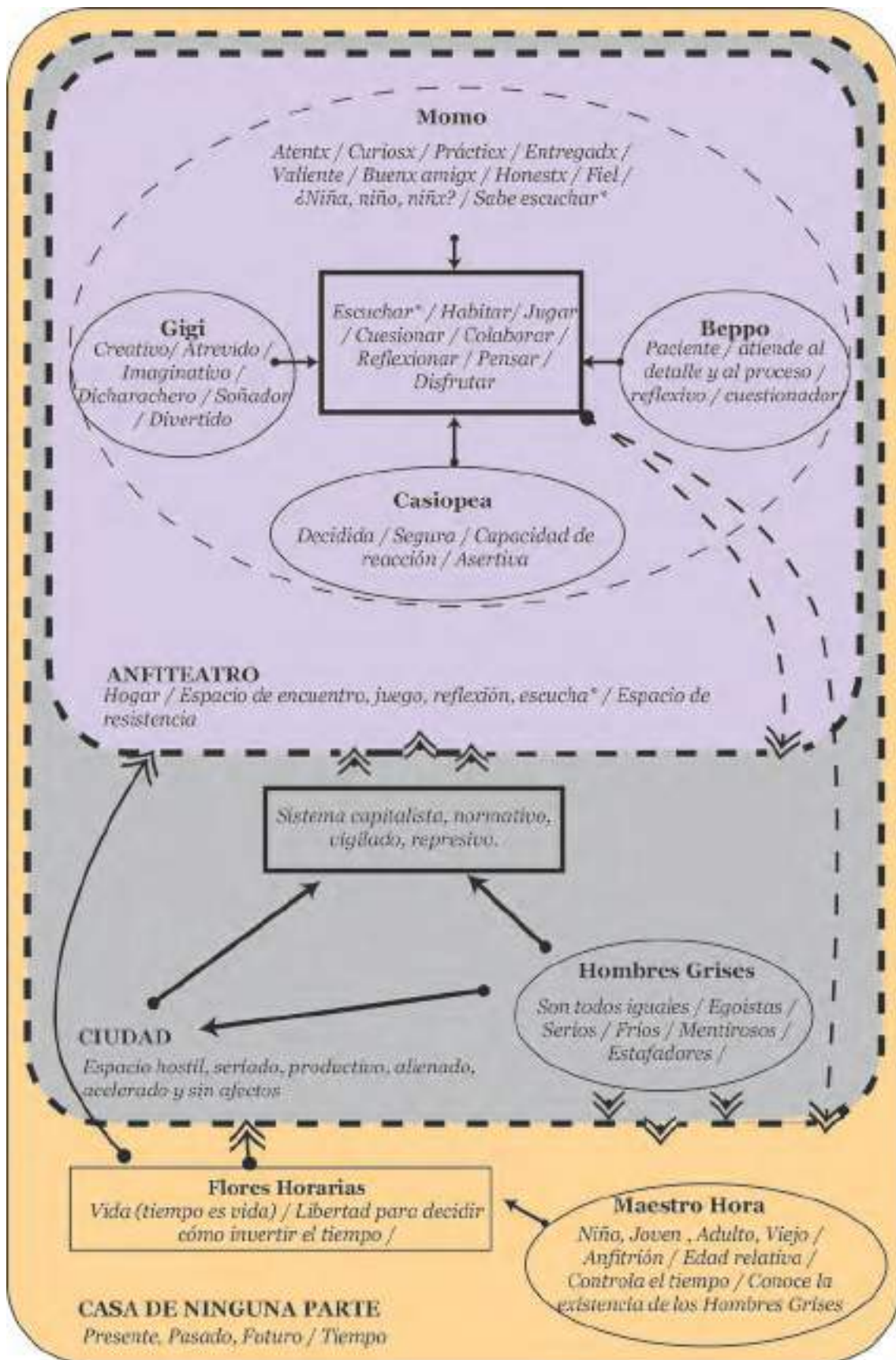


Fig. 19 / Mapa conceptual relación personajes-acciones-contextos principales de Momo. Elaboración propia.

Este mapa conceptual nos sirve, a su vez, para **establecer las relaciones y paralelismos** que, a lo largo de este capítulo, hemos ido entrelazando **entre los agentes y contextos de nuestra práctica arte+educativa y los de la obra de Ende** con el fin de exponer de una forma fácilmente entendible la conceptualización de nuestra metodología de trabajo, pensamiento e investigación en el *Método Momo*. Por tanto:

▸ El **Anfiteatro**, lugar en el que transcurren la mayoría de procesos de *escucha** por parte de Momo, equivaldría a la sala de exposiciones (y alrededores, como el *Pizarrón*) donde llevamos a cabo nuestras dinámicas de mediación.

▸ La **Ciudad**, representada como un lugar gris, industrial y estresante, fruto de la influencia de los *Hombres Grises*, equivaldría al contexto normativo, excluyente y de pensamiento unilateral que nos rodea y al que tratamos de hacer frente desde nuestro espacio de resistencia.

▸ La **Casa de Ninguna Parte**, un lugar abstracto donde nace el tiempo, equivaldría a entender, como veíamos en el primer capítulo, el espacio y los proyectos arte+educativos, como tiempo en tanto que atendemos a los procesos, relativizando el tiempo y expandiéndolo más allá del propio taller de mediación, a través del *BricoLAB* y los *Cuerpos detonantes*.

▸ **Momo y sus amigxs** equivaldrían a los distintos perfiles y matices que entendemos que, como mediadorxs culturales, deberíamos cumplir para poder llevar a cabo unas dinámicas arte+educativas como las nuestras basadas en la *escucha**. También, a su vez, serían lxs participantes que nos acompañan en cada mediación, una vez adquiridas las herramientas de *escucha**, crítica y reflexión propuestas en cada taller.

▸ El **Maestro Hora**, un personaje de edad inclasificable y conocedor de la existencia de los *Hombres Grises*, equivaldría, también, a lxs mediadorxs y

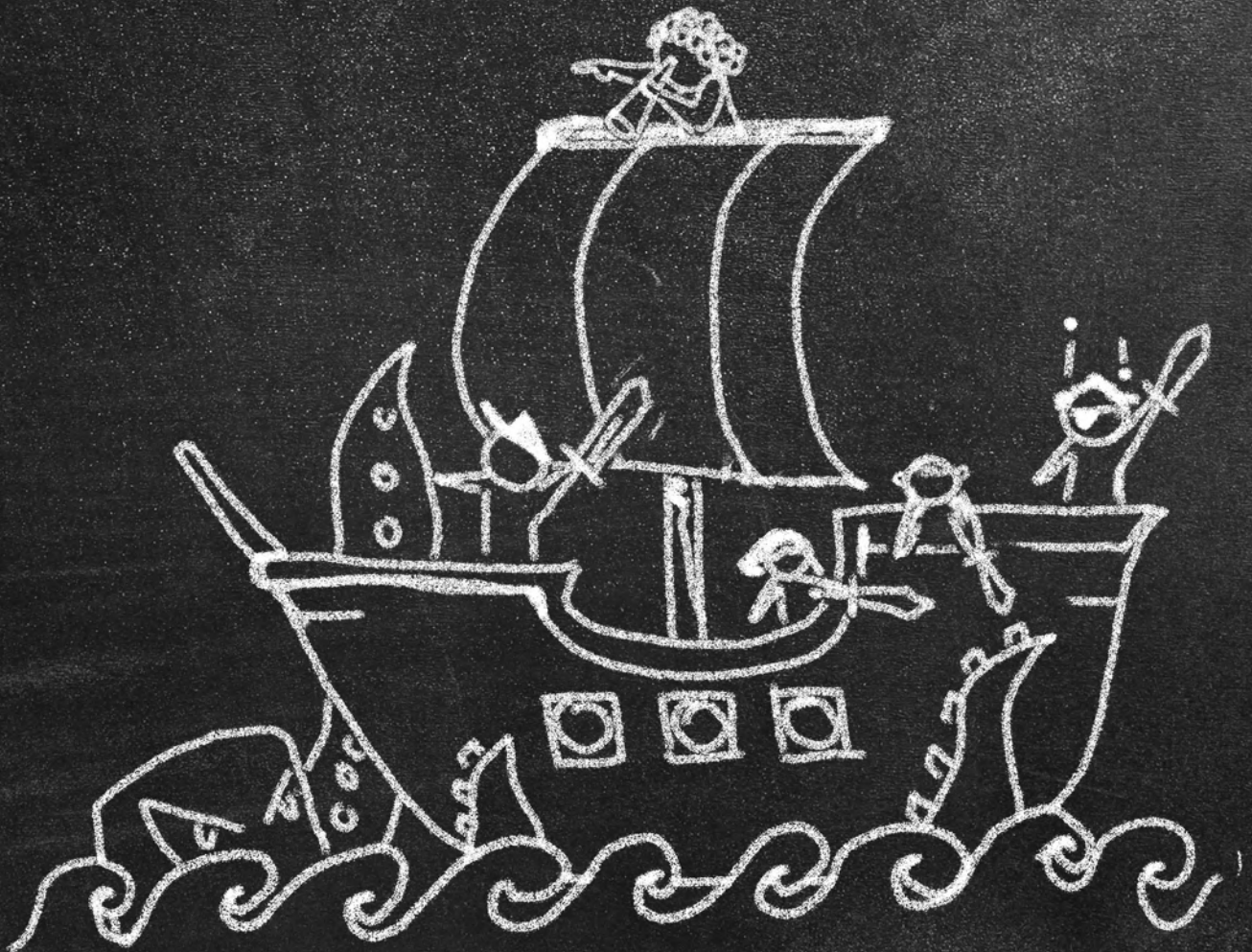
participantes, en tanto que está en nuestro poder controlar los procesos de trabajo y atención en función de quiénes y cómo somos y desarrollarlos a través de las *Flores Horarias*, en nuestro caso, los dispositivos pedagógicos empleados (*Cuerpos detonantes*, *BricoLAB* o *Pizarrón*).

► Los ***Hombres Grises*** son la representación de las metodologías educativas normativas, impermeables, sexistas, continuistas y no críticas, también son el equivalente a aquellos agentes que las difunden, defienden y perpetúan.

Capítulo III

El *Método Momo* en acción.

Resultados relevantes



Desde que Momo estaba allí, sabían jugar como nunca habían jugado. No les quedaba ni un solo momento para aburrirse. Y eso no se debía a que Momo hiciera buenas sugerencias. No, Momo simplemente estaba allí y participaba en el juego. Y por eso - no se sabe cómo - los propios niños tenían las mejores ideas. Cada día inventaban un juego nuevo, más divertido que el anterior
(Ende, 1984, p. 27)

En este capítulo hemos seleccionado una serie de **experiencias arte+educativas y de mediación cultural como muestra de algunas de las dinámicas que han permitido el desarrollo del Método Momo.**

Describiremos en qué consiste cada proyecto, nuestras conclusiones a partir de los diferentes sistemas de recogida de datos (principalmente, cuadernos de campo, cuestionarios, observación participante, conversaciones y entrevistas no estructuradas) como mediadorxs e investigadorxs y los detalles que consideramos más reveladores. Con ello, además de exponer los hechos han ido conformando el *Método Momo*, visibilizaremos con resultados reales y documentados lo que en anteriores capítulos estimábamos que se podía conseguir con el tipo Educación Artística no formal que practicamos.

Para ello, hemos llevado a cabo durante cada experiencia de mediación una recopilación de datos apoyándonos en las herramientas metodológicas de investigación que describiremos antes de comenzar con el análisis de resultados de cada dinámica. Para llevar a cabo dicho análisis de una forma adecuada que nos permita, posteriormente, obtener las conclusiones pertinentes, hemos seleccionado una serie de casos clave en relación a la hipótesis de la tesis y su objeto de estudio. De este modo, **además de analizar la experiencia centrada en CulturaLAB en una selección de talleres realizados entre 2017 y 2021, hemos incluido también el proyecto *Saca el monstruo que llevas dentro* como un caso de estudio que verifica la aplicabilidad y por tanto, el potencial de transferencia de la metodología experimental desarrollada más allá de los espacios expositivos universitarios, y a pesar de no desencadenarse como una activación a propósito de una exposición de arte contemporáneo.** Con ello pretendemos visibilizar, basándonos en experiencias concretas como éstas, los resultados de aplicar ciertas premisas que, con el tiempo, han contribuido a definir el *Método Momo* y que ilustran, a su vez, la experiencia y formación previa que he aportado como arte+educador a cada uno de los proyectos realizados. De este modo, todos los casos de estudio descritos constituyen, tal como veíamos en el anterior capítulo, prácticas de mediación situadas (y encarnadas) al estar atravesadas por mi propia experiencia y quien soy.

Una vez expuesto el proyecto *Saca el monstruo que llevas dentro* describiremos la experiencia de mediación cultural de cuatro casos seleccionados de nuestras prácticas en CulturaLAB. Cada uno de éstos responde a un proyecto de mediación distinto en el que se han contemplado todos los talleres llevados a cabo en cada uno de ellos. A la hora de elegirlos nos hemos basado, sobre todo, en aquellos cuya temática, tanto de la exposición mediada como de la dinámica de mediación ejecutada, abordan los valores de igualdad en la diversidad que hemos destacado a lo largo de estas líneas. En concreto **hemos seleccionado cuatro de los cinco¹¹⁶ proyectos culturales que forman parte del convenio de colaboración específico entre la Generalitat Valenciana (a través de la Vicepresidencia y Conselleria de Igualdad y Políticas Inclusivas) y la Universidad Miguel Hernández para el fomento de actividades en materia de igualdad en la diversidad.** Un convenio que se enmarca, como ya habíamos detallado en el capítulo anterior, dentro de las acciones específicas de igualdad y no exclusión que la Universidad Miguel Hernández está desarrollando desde los últimos seis años en el marco de sendos planes institucionales aprobados por su Consejo de Gobierno (a saber, *Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la UMH 2017-2020*, y especialmente, el *Plan de Equidad, Diversidad e Inclusión de la UMH 2020-2024*).

Por último, cerraremos ese apartado (y el capítulo) con una serie de **valoraciones generales** aplicables no sólo a los cuatro casos de estudio descritos sino también a la mayoría de los talleres de CulturaLAB desarrollados hasta la fecha desde su creación en 2015.

¹¹⁶ Como detallaremos en el apartado correspondiente, la elección de cuatro experiencias de mediación cultural y no de las cinco que forman parte del convenio responde a la imposibilidad de llevar a cabo una de ellas a causa de las restricciones de seguridad impuestas durante el confinamiento.

6. Consideraciones previas en torno a la metodología de investigación

“El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos” (Rodríguez et al., 1999, p. 34).

Como ya adelantamos en capítulo introductorio, la metodología de investigación que hemos llevado a cabo para recabar los datos que se incluyen en este capítulo se ha apoyado principalmente en las herramientas que nos brinda la investigación cualitativa, fundamentalmente la centrada en **Investigación-Acción** que, en el caso que nos ocupa son las que mejor se adaptan a nuestra forma de trabajar. La Investigación-Acción, como su nombre indica, se basa en la actitud activa de lxs investigadorxs, quienes forman parte de lo que está sucediendo en el campo de estudio. Es un método que se adapta perfectamente al campo de la educación, por ejemplo, en la que son lxs propixs profesorxs quienes obtienen la información de primera mano del estudiantado.

En primer lugar, es de destacar el carácter preponderante de la acción, como definitorio de este método de investigación. Esta dimensión se concreta en el papel activo que asumen los sujetos que participan en la investigación, la cual toma como inicio los problemas surgidos de la práctica educativa, reflexionando sobre ellos, rompiendo de esta forma con la dicotomía separatista teoría/práctica. (Rodríguez et al., 1999, p. 52)

En nuestro caso, la **Investigación-Acción, nos permite**, siendo lxs propixs mediadorxs de las dinámicas investigadas, **obtener de primera mano los datos de cada participante.**

La Investigación-Acción nos permitiría, además, legitimar nuestra voz, reconociendo en ella, nuestra propia subjetividad que se apoya, como hemos adelantado previamente, en un posicionamiento y conocimiento situados y encarnados que atraviesan lo que somos y lo que hacemos. Esto, no obstante, exige un compromiso extra de responsabilidad para no dejarnos llevar por premisas y expectativas que puedan corromper la validez de los datos obtenidos

al dar, como apuntan Taylor y Bogdan (1987) demasiado énfasis a la validez de la investigación cualitativa.

En nuestro caso, los datos que conforman las siguientes experiencias de campo son fruto del análisis de conversaciones, cuadernos de campo, cuestionarios informales al finalizar cada actividad, conversaciones, comentarios, registros audiovisuales y, sobre todo, la observación participante que, en el caso que nos ocupa, cobra especial significado al tratarse de una técnica que implica mirar y *escuchar** puesto que “Los ojos y los oídos son los instrumentos fundamentales de los que deben valerse quienes realizan una investigación cualitativa” (Rodríguez et al., 1999, p. 143). Un hecho que, en lo que respecta a nuestra forma de proceder y diseñar las prácticas de mediación cultural, que atienden a la voz y particularidades de cada participante, cobra especial sentido puesto que, como apuntan Taylor y Bogdan (1987), la investigación cualitativa nos permite, frente a otros métodos, reparar en cada persona, sin ningún tipo de filtro:

Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por -conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias. (Taylor y Bogdan, 1987, p.22)

Por este motivo, la observación participante es la principal fuente de información a la que hemos acudido. Según Taylor y Bogdan (1987) es la investigación que “involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (p. 31). En definitiva, se trata de ser unxs participantes más, como ya habíamos dejado claro al definir el *Método Momo*, pero con un perfil más bajo que el resto con tal de no condicionar, en la medida de lo posible, la participación de cada persona. En este punto, Taylor y Bogdan (1987) insisten, además, que es imprescindible que apartemos nuestras “propias creencias, perspectivas y predisposiciones” (p. 21) porque, en este caso y tal como hemos venido defendiendo desde el punto de vista del Arte+Educación (y ahora como investigadorxs): “Para el investigador cualitativo, todas las

perspectivas son valiosas. Este investigador no busca la verdad o la moralidad sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se las ve como a iguales” (p. 21).

Aunque ésta ha sido la principal herramienta que hemos empleado, han sido las entrevistas no estructuradas que hemos realizado, a modo de conversación distendida entre diversas personas implicadas en los talleres, las que nos han permitido, además, profundizar en sus impresiones y sensaciones antes, durante y después de las dinámicas. En nuestro caso, hemos preferido optar por un modelo de conversación espontánea en lugar de recurrir a entrevistas estructuradas para no “separarnos” del grupo y seguir siendo parte de él: “En realidad, el entrevistador tiene muchas figuras paralelas en la vida cotidiana: el que sabe escuchar, el hombro sobre el que se puede llorar, el confidente” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 120). Adquiriendo, de esta manera, el rol de confidentes logramos que lxs participantes comentaran sin tapujos sus impresiones sin estar condicionadxs por nuestro rol de investigadorxs.

Hemos tenido en cuenta también aquellos actos comunicativos que han ido más allá de las palabras y que, como hemos advertido anteriormente, forma parte de un proceso de *escucha** donde todos los sentidos han estado contemplados por igual. Nos referimos, en este caso, a expresiones gestuales como abrazos, gestos de afecto, miradas cómplices o, incluso, confianzas susurradas...que se escapan del simple análisis que se puede extraer de una entrevista o conversación que atienda a la palabra nada más.

7. **Caso Saca el monstruo que llevas dentro**

Como adelantábamos, antes de analizar los casos de estudio seleccionados que hemos realizado en CulturaLAB, vamos a analizar una experiencia de Arte+Educación que llevamos a cabo de forma paralela durante nuestro período como doctorando y en la que podemos reconocer ciertas prácticas del *Método Momo* más allá de que no transcurra en un espacios expositivos universitario, y a pesar de no desencadenarse como una activación a propósito de una exposición de arte contemporáneo. En este sentido, supone una muestra de su aplicabilidad (y por tanto transferencia) a otros espacios y situaciones de Educación Artística no formal.

El proyecto *Saca el monstruo que llevas dentro* (versión 1 y versión 2) es una propuesta arte+educativa creada junto a la artista y educadora Coco Esteve que transcurrió en escuelas e instituciones culturales¹¹⁷. En ella combinamos la experiencia y metodología arte+educativa de cada unx de nosotrxs dando como fruto una vivencia de mediación cultural a medio plazo, en torno a las 5 sesiones en su primera versión y a las 8 en su segunda revisión, con resultados muy interesantes en cuanto a participación y generación de conocimiento se refiere.

Debido a las características de la propuesta, no podemos entender la aplicación del *Método Momo* en las mismas condiciones que en los casos desarrollados en CulturaLAB. En esta ocasión, el *Método Momo* está presente en tanto que forma parte de mi propia experiencia como arte+educador, evidenciándose más en algunos momentos puntuales que destacaremos. Asimismo, es necesario añadir que en el momento en el que diseñamos este proyecto el *Método Momo* se encontraba todavía en sus primeras fases de desarrollo. A pesar de ello, sus fundamentos están presentes tanto por cómo este proyecto me atraviesa como por cómo influirían en el diseño y ejecución de las dinámicas llevadas a cabo en CulturaLAB a partir de aquí. De hecho, como veremos al describir este proyecto,

¹¹⁷ Ambos proyectos se desarrollan con motivo de dos selecciones en convocatoria competitiva.

- La **versión 1** corresponde a la convocatoria de 2018 de “**LEVADURA. Programa de creadores en escuelas**”, coordinado por el colectivo Pedagogías Invisibles y producido por el Área de las Artes del Ayuntamiento de Madrid.
- La **versión 2** corresponde a la convocatoria de producción artístico-educativa dentro de entornos educativos “**Resistències Artístiques, 2018**”, organizada por el Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana.

la *escucha**, la observación y el “dejar ser” a cada unx de lxs participantes son los pilares fundamentales sobre los que se asienta *Saca el monstruo que llevas dentro*. Todo ello, trabajado, como veremos, desde el hacer lento del bordado (una especialidad de mi compañera Coco) y la inmediatez y espontaneidad de la realidad aumentada (una de mis aportaciones).

Además de esos motivos, incluir este caso de estudio en este capítulo se debe a que nos permite entender el comportamiento y evolución de lxs participantes con vistas a la aplicación del *Método Momo* en un posible CulturaLAB con grupos residentes o recurrentes a medio plazo. Algo que hasta el momento no se ha podido llevar a cabo y que nos abre las puertas para estudiar su viabilidad en el futuro¹¹⁸.



Fig. 20 / Una de las últimas sesiones del proyecto. Lxs arte+educadores Coco Esteve y Alex Moltó, al fondo, rodeadxs de “monstruos”. Archivo propio.

¹¹⁸ Sobre ello reflexionaremos en el capítulo dedicado a las Conclusiones, cuando expongamos futuras líneas de investigación.

/¿Qué es *Saca el monstruo que llevas dentro?* /

El proyecto *Saca el monstruo que llevas dentro* es una propuesta que diseñamos con la intención de **dialogar en torno a la diversidad y no exclusión dentro de los espacios educativos** (concretamente, en colegios de primaria con niños de entre 10 a 12 años) como formación complementaria al propio currículo educativo. Todo ello mediante una propuesta construida a partir de las experiencias propias de cada niño y sus propias aportaciones durante cada sesión.

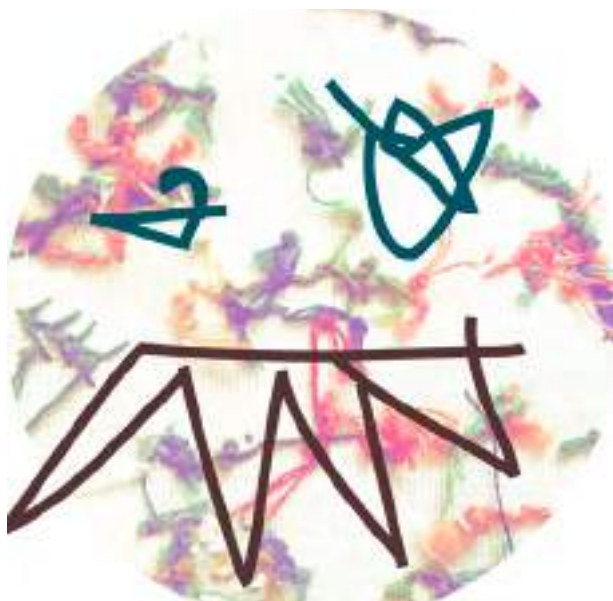


Fig. 21 / Logosímbolo del proyecto *Saca el monstruo que llevas dentro*. Archivo propio.

Nuestro objetivo era abrir las puertas de clase y dejar que se permeabilizara con la realidad del exterior, dando voz a lo que permanece oculto en el interior de cada uno. En definitiva, **sacar el monstruo que llevamos dentro, entendiéndolo, conociéndolo y visibilizándolo para que dejase de darnos miedo a nosotrxs mismxs y a lxs demás**. De esta manera, nuestro papel como artistas y educadorxs se basó en mediar, proponer y *escuchar** a lo largo de las fases dejando que lxs niños fueran siempre lxs protagonistas.

Nos planteamos estos **objetivos generales**:

- Trabajar cuestiones de género e identidad a través del arte.
- Intervenir desde lo interdisciplinar y lo colectivo para enriquecer la experiencia.
- Reflexionar sobre quiénes somos y cómo nos sentimos.
- Explorar los aprendizajes en la experiencia de lo manual a lo tecnológico.

Tal como indicamos en las bases de nuestro proyecto, éste se construyó en torno a las posibilidades que el hacer analógico y digital nos brindan para repensar aspectos como el género y la identidad. A través de la práctica y la reflexión sobre lo que se hace, se toca y se comparte, se pretendía que estos **alumnxs de primaria valorasen la diversidad como motor social, cultural y artístico de la sociedad que les rodea y de la que forman parte.**

Superar, o como mínimo entender cómo se nutren, determinados miedos e inseguridades, poniendo, a su vez, en valor la importancia del reconocimiento y la no exclusión, visibilizando las diferencias que nos hacen únicxs fundamentan este proyecto.

Para ello, lo estructuramos, como veremos detenidamente más adelante, en varias sesiones que desarrollamos tanto en el aula como en uno de los espacios culturales que teníamos asignadxs. A lo largo de cada una de éstas planteamos una serie de dinámicas (dialogar entre todxs, dibujar, coser, planchar, escribir, actuar, filmar, etc.) que nos permitieron hacer un recorrido desde lo manual hasta lo digital que iba en paralelo a la combinación de un trabajo más individual, personal y autoreflexivo y otro más colectivo, coral y comunitario.

Este planteamiento pretendía fomentar diferentes aprendizajes a través del “*escucharse**”, “conocerse”, “reconocerse”, “aceptarse”, “exponerse”, “repensarse”, etc. En definitiva, desarrollar el autoconocimiento y la capacidad de pensamiento crítico.

Este proyecto también ponía su atención, mediante la organización de una exposición colectiva y comisariada entre todxs, en cómo y cuál es la mejor manera de visibilizar ante lxs demás el monstruo interior que se iba a explorar, conocer y compartir.

/Versión 1 y Versión 2/

Este proyecto lo llevamos a cabo en dos ocasiones. Como hemos comentado, en ambos casos estaba orientado a alumnxs de 6º de primaria. Aunque los objetivos, metodología y planteamiento eran los mismos, la segunda vez que lo realizamos (Versión 2) introdujimos una serie de modificaciones sobre la primera versión que consideramos que funcionarían mejor (número de sesiones, duración de cada una de ellas, ajustes en las dinámicas, etc....).

Ambas versiones, además, comparten haber sido proyectos que se han podido realizar por haber sido seleccionados en dos convocatorias distintas de Educación Artística en las aulas.

A continuación exponemos y analizamos cada una de estas versiones.

7.1. Saca el monstruo que llevas dentro. Versión 1¹¹⁹

La primera versión de nuestro proyecto fue seleccionada en la convocatoria 2018 de **“LEVADURA. Programa de creadores en escuelas”** que según describen en su web:

Es un programa educativo de residencias para creadoras/es que introduce en el aula de infantil y primaria proyectos creativos donde el niño sea el protagonista. Este proyecto se basa en que un artista y una clase (tutor y alumnos) trabajan de forma conjunta para desarrollar un proyecto artístico.

[...]

LEVADURA involucra a los estudiantes y a su profesor con un rol activo a través del cual viven de primera mano los procesos creativos del arte contemporáneo y tienen una experiencia transformadora a partir de la cual son capaces de entender su entorno con una mirada artística y creadora. (Levadura, 2015, párr. 1 y 3)

¹¹⁹ Existe un vídeo que resume la experiencia en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZxITvKvV2Hg> o escaneando el



siguiente código Qr:

Este programa, coordinado y seguido por el colectivo Pedagogías Invisibles, está producido por el Área de las Artes del Ayuntamiento de Madrid, teniendo la posibilidad de desarrollarse, además de en los colegios seleccionados, en Matadero Madrid, CentroCentro Cibeles de Cultura y Ciudadanía, Medialab Prado y Centro Cultural Conde Duque. En nuestro caso, el centro seleccionado fue Medialab Prado, donde realizamos las dos últimas sesiones del proyecto.

► **Cronograma:**

Esta primera versión de *Saca el monstruo que llevas dentro* tuvo lugar del **19 de febrero al 18 de marzo de 2018** con dos grupos de alumnxs de 6º de primaria del colegio CEIP Ciudad de Jaén de Madrid. Llevamos a cabo **cuatro sesiones divididas en dos etapas** (dos dedicadas al hacer lento del bordado y dos a la espontaneidad de la realidad aumentada) y una **quinta sesión** extra que correspondía a exposición pública del trabajo realizado.

La primera etapa, desarrollada en el colegio tenía una duración de dos horas por sesión y por grupo. De este modo, cada jornada llevábamos a cabo la misma dinámica dos veces. **La segunda etapa** tenía lugar en Medialab Prado y la duración, contemplando desplazamientos y un descanso, era de tres horas por sesión y por grupo. La sesión dedicada a la exposición duró 2 horas y, a diferencia del resto de sesiones, se realizó con los dos grupos a la vez. Las sesiones eran semanales, de este modo, dábamos el tiempo suficiente para reposar ideas, conseguir materiales, terminar alguna actividad que se le hubiera quedado a medias a alguien, etc.

Tabla 1.1. Cronograma de Sesiones

Semana 1 / 1ª Etapa			Semana 3 / 2ª Etapa		
Sesión en el aula de la escuela			Sesión en Medialab Prado		
Grupo 1	SESIÓN 1 2H por grupo	Presentación, logotipo y máscara	Grupo 1	SESIÓN 3 3H por grupo	¿Qué es la realidad aumentada?
Grupo 2			Grupo 2		
Semana 2 / 1ª Etapa			Semana 4 / 2ª Etapa		
Sesión en el aula de la escuela			Sesión en Medialab Prado		
Grupo 1	SESIÓN 2 2H por grupo	Rompe el blanco, bordamos el Monstruo	Grupo 1	SESIÓN 4 3H por grupo	¿Qué nos cuenta nuestro Monstruo?
Grupo 2			Grupo 2		
Semana 5					
Sesión en Medialab Prado					
Grupo 1 y 2		2 horas	Exposición del trabajo realizado		

Fuente: Elaboración propia

► **Primera etapa: Sesión 1.**

La primera sesión la dedicamos, principalmente, a conocernos y a pensar cuál y cómo era el monstruo de cada unx. Para ello, comenzamos con una dinámica de presentaciones, sentándonos en el suelo en círculo. Antes de arrancar invitamos a que cada unx escribiera en un papel el rasgo que consideraban que les hacía únicxs o especiales. Posteriormente, indicamos a cada participante que, en lugar de presentarse a sí mismx, lo hiciera con el compañerx que tenía al lado, añadiendo, a la vez, el rasgo que éste consideraban único o especial de esta persona.

De esta forma, además de romper el hielo, podíamos tratar de forma gráfica cómo cada persona nos ve distintxs o tiene una percepción que puede o no coincidir con la nuestra. La ronda transcurrió de forma distendida, desatando momentos hilarantes y de muchas risas. Entre los resultados observamos que la mayoría coincidía con el rasgo especial que su compañerx decía de cada unx: “es

muy simpático y amigo de sus amigos”, “tiene mal humor”, “baila súper bien”, “no se calla ni debajo del agua”...



Fig. 22 / Primera toma de contacto con lxs niñxs. Archivo propio.

Si bien, podemos destacar un momento muy significativo. Cuando un niño presentó a su compañero, éste dijo que el rasgo identificativo de su amigo era que este **“vivía muy estresado”**. A pesar de las risas y el gesto de resignación del “niño estresado”, que entre carcajadas y cierta vergüenza lo reconocía, nuestro asombro nos llevó a preguntar al grupo si sabían realmente que era el estrés (no olvidemos que eran alumnxs de 6º de primaria con edades comprendidas en torno a los 10/11 años). Nuestra sorpresa fue en aumento al comprobar que, efectivamente, no sólo sabían qué era estar estresadx sino que además daban por hecho que era algo normal: “el estrés es sentir mucha angustia y nervios por algo”, “Nosotros nos estresamos siempre que tenemos examen o que entregar alguna tarea”, “En casa todo el mundo está estresado”, “Estar estresado no es bueno, pero ¿qué se le va a hacer?”.

Estas respuestas nos sirvieron para tener muy en cuenta nuestras formas de dirigirnos a ellxs con tal de evitar, precisamente, que se sintieran presionadx u obligadx. **Como veremos, éste será un factor clave en la revisión del proyecto una vez finalizado.**

Tras un debate interesante en el que explicamos en qué consistía el proyecto y reflexionamos en torno a lxs monstruos: Si nos daban miedo, si todos tenían que ser malos e, incluso, cómo los superhéroes y superheroínas que conocían también eran temidos, en ocasiones, por la gente.

Con estas ideas en mente, les pedimos que pensarán sobre aquello que habían escuchado sobre ellxs mismxs y sobre lo que habían escrito. Una vez hecho este ejercicio de reflexión les invitamos a dibujar una máscara con la cara de su propio monstruo. En ella tenían que plasmar todo aquello que lxs identificase. Esta máscara sería esencial para las siguientes sesiones porque, como sus héroes y heroínas, se la tendrían que poner.



Fig. 23 / Diversos momentos de la creación de la máscara. Archivo propio.

Una vez dibujada, llevamos a cabo un ejercicio de síntesis y abstracción de ideas. Les pedimos que dibujaran un logotipo o marca para su monstruo, tal como tienen sus superhéroes y superheroínas (la S de *Superman*, el murciélago de *Batman*, la W de *Wonder Woman*...). Este logotipo sería lo que, en la siguiente sesión, tendrían que bordar. Para facilitar la labor, les pedimos que sólo utilizaran un máximo de dos colores en figuras planas y sencillas. De este modo el bordado sería más fácil de realizar.



Fig. 24 / Ejemplo del ejercicio de síntesis llevado a cabo por unx de lxs niñxs. Archivo propio.



Fig. 25 / Ejemplo de un boceto de máscara. Archivo propio.

Durante toda la sesión, nuestro papel fue el de facilitar la experiencia y que nadie se sintiera desplazado, ya fuera por falta de ideas, de materiales o que, simplemente, no tuviera ganas de participar. Para ello, fue indispensable estar atentxs a los comentarios y necesidades del grupo. A pesar de que nos acabábamos de conocer nos cogieron confianza muy pronto y todxs nos contaron cómo eran y cómo iban a plasmarlo en su monstruo. La *escucha**, por tanto, fue fundamental en este momento.

Uno de los comentarios que más se repitieron en ambos grupos hacían referencia a no saber dibujar: “Es que se me da muy mal dibujar” o “Yo dibujo súper mal”. También nos encontramos casos en los que dibujaban y borraban continuamente lo que estaban haciendo. Ante esto, aclaramos que se trataba de dibujar monstruos, por lo que no tenían que ser perfectos o bonitos. Por ello, les

invitamos a que sólo utilizaran una hoja de papel y que si se equivocaban tenían que seguir dibujando sobre ella. Esto provocó desconcierto al estar acostumbradxs a “dibujar bien”, sin salirse de la línea o comenzar con lápiz, subrayarlo y luego borrarlo para evitar que se viera cualquier línea o trazo por debajo. Cuando la hora llegó a su fin, nos dimos cuenta de que no le había dado tiempo a todo el mundo a terminar sus propuestas. Les comentamos que podían terminarlas en casas y traerlas ya el próximo día para empezar a bordar. Aunque las profesoras de ambos grupos tenían las instrucciones del proyecto y ya habían advertido a sus alumnxs, recordamos a todos los grupos que para la siguiente sesión tendrían que traer una camiseta.

► Primera etapa: Sesión 2.

Tras la primera sesión, que resultó un poco apresurada, dedicamos unos minutos a definir y adaptar los logotipos creados para su bordado. Como algunxs alumnxs los habían terminado en casa tuvimos que revisar con ellxs la viabilidad de sus propuestas a la hora de bordarse.

El resto de la sesión, una vez dadas las instrucciones de cómo se bordaba, se planteó como un momento de hacer lento, sin prisas y en concentración. No obstante, los primeros minutos, hasta que entendieron las puntadas y aprendieron a enhebrar las agujas, fueron una sucesión de manos nerviosas en alto solicitando ayuda ante su inexperiencia. Para la actividad repartimos un pequeño bastidor redondo de 12 cm de diámetro con un trozo de tela



Fig. 26 / En la imagen se aprecian diversos bocetos del logotipo personal y la plasmación en bordado de uno de ellos. Archivo propio.

termoadhesiva sobre la que bordarían su diseño. Una vez bordado, esta tela se pegaría sobre la camiseta gracias al calor que aplicaríamos con una plancha.



Fig. 27 / Un niño mira atentamente a su compañero mientras éste le explica cómo se hace una de las puntadas. Archivo propio.

Decidimos que el bordado se hiciera sobre esta tela para facilitar la labor de bordado ya que bordar directamente sobre la camiseta entraña una mayor dificultad y destreza.

Al ser una sesión más enfocada al bordado y con menos dinámicas que la primera, los grupos estuvieron más centrados en la tarea. En esta ocasión, seguimos atendiendo las dudas que iban surgiendo y, también, proveyendo de material según las necesidades de cada participante.

De esta sesión podemos **destacar los siguientes resultados:**

- Tan sólo un niño fue reacio a bordar porque, sin probarlo, decía que no le gustaba. Al ver que el resto de sus compañerxs bordaba sin problemas, se decidió a probar y demostró mucha destreza, reconociendo, finalmente, que le había gustado.
- Lxs niñxs que terminaron su bordado procedieron a planchar la tela termoadhesiva sobre la camiseta. En este caso, uno de los niños exclamó “¡Si me viera mi padre!” a lo que una niña le propuso: “Trae, que yo te lo

hago que a mí se me da bien”. Su propuesta fue interrumpida por otra niña que le espetó: “¡Tía, que aprenda él!” Finalmente, el niño planchó su camiseta con ciertos aspavientos y la risa cómplice de su grupo de amigos que, a pesar de que todos plancharon sin poner objeciones, participaron en ese momento de “humillación” por planchar. Por la falta de tiempo no pudimos tratar este tema en clase, pero en la siguiente sesión lo retomaremos.



Fig. 28 / Durante el planchado de los bordados para adherirlos en las camisetas estábamos pendientes en todo momento de que no se lastimasen. Archivo propio.

- La gran mayoría de alumnxs demostró un gran nivel de síntesis en sus propuestas, realizando bordados creativos y originales que representaban muy bien las características de su monstruo.
- Algunxs niñxs no habían traído la camiseta sobre la que pegar el bordado. Esto nos obligaba a tener que dedicar tiempo en la siguiente sesión para este menester.
- Una vez más, la sesión resultó corta para todo el contenido que teníamos que llevar a cabo. Sentimos que el proceso de reflexión y hacer lento no se había propiciado hasta bien avanzada la sesión.

► Segunda etapa: Sesión 1

Esta sesión nos planteó algunos retos logísticos que tuvimos que solucionar sobre la marcha. Al realizarse fuera del colegio nos teníamos que asegurar que todo el mundo hubiera hecho su bordado, planchándolo sobre la camiseta. No obstante, no fue el caso de todo el mundo y bastantes niñxs todavía no habían terminado su bordado. Por ello, reestructuramos la dinámica y dedicamos los primeros minutos a terminar todos los bordados. Para ello, pedimos a las profesoras que guardasen las camisetas y bastidores de cada niñx y lo trajeran junto a las que ya estaban terminadas.

Una vez en Medialab Prado dividimos cada grupo en dos subgrupos. Por un lado quienes no habían terminado su bordado estarían acompañadxs por Coco que lxs asistiría mientras finalizaban el trabajo pendiente. El otro grupo, mientras tanto, vería conmigo ejemplos de realidad aumentada y cómo íbamos a conectar su bordado con esta tecnología. Cuando lxs que



estaban bordando terminaron, pedimos a lxs demás que les explicaran lo que íbamos a hacer

Fig. 29 / Momento en el que enseñé ejemplos de realidad aumentada al grupo que había terminado de bordar. Archivo propio.

a continuación, mostrándoles ellxs mismxs los ejemplos de realidad aumentada que les habíamos enseñado previamente.

Cuando todo el grupo estuvo listo, les invitamos a seguir con la dinámica. En esta ocasión lo que íbamos a hacer era grabar un pequeño vídeo en el que cada unx daría vida a su propio monstruo. Para ello, se pondrían la máscara y la camiseta con el bordado y, hablando y comportándose como tal, se presentarían

y visibilizarían de algún modo (palabras, gestos, sonidos...) lo que les hace ser diferentes. Ese vídeo, en la próxima sesión, lo vincularíamos con el bordado y cada vez que lo escaneáramos con una app del móvil, se visualizaría, dando vida a nuestro monstruo.

Como para la mayoría era la primera vez que estaban en las instalaciones de Medialab Prado, les propusimos que se distribuyeran en pequeños equipos. Cada uno de ellos buscaría un emplazamiento que utilizarían de escenario para su vídeo. Además, de forma conjunta, ensayarían lo que iban a decir y hacer. De esta manera, pasábamos del trabajo individual del bordado a uno más coral y casi improvisado. Una vez que lo tuvieran todo preparado, grabarían los vídeos. Para ello contábamos con una tablet que tenían que ir turnándose.



Fig. 30 / Diversos momentos en Medialab Prado. En la primera imagen, lxs niñxs buscando un emplazamiento para grabar. En las siguientes, lxs niñxs durante la filmación de sus respectivos monstruos. Archivo propio.

De esta sesión podemos remarcar las siguientes experiencias:

- Una vez más el tiempo jugó en contra ya que el tener que readaptar la dinámica para que un grupo terminase su bordado acortó el tiempo dedicado a la filmación de vídeos.
- El hecho de que un grupo tuviera que esperar al que todavía estaba bordando provocó que algunxs niñxs manifestasen su aburrimiento durante la espera.
- El hecho de cambiar de ubicación y salir del aula generó una renovada energía en los grupos.
- Trabajar en equipos cada vídeo funcionó, en general, muy bien al tener un compromiso con unx mismx y con el resto. El trabajo en equipo ayudó que lxs más reacios a hablar ante la cámara superasen la vergüenza inicial.
- El nuevo enfoque del proyecto, al pasar del bordado a lo digital, reconectó con todo el grupo despertando su interés. Los ejemplos de realidad aumentada y la posibilidad de que ellxs desarrollarían algo así aumentó sus ganas de seguir adelante en el proyecto.
- Aunque bastantes niñxs no tenían claro qué “iba a decir su monstruo”, el trabajo en grupo y los ensayos permitieron que fueran definiendo su mensaje. No obstante, algunos niñxs orientaron su discurso a publicitar sus perfiles de redes sociales o en el videojuego “Fornite”¹²⁰.
- Contar con una sola Tablet ralentizó la grabación de los vídeos. Esto sumado al retraso que teníamos provocó que tuviéramos que seguir con la grabación la siguiente sesión.

► Segunda etapa. Sesión 2.

Esta sesión se volvía a desarrollar en Medialab Prado y sería la última del proyecto. Por ello, tuvimos que esforzarnos en terminar todo el trabajo pendiente.

¹²⁰ En estos casos decidimos que si eso es lo que querían que su monstruo dijera no habría ningún problema ya que, en definitiva, estos perfiles suponían un “alter ego” virtual que se habían creado y que, ahora, estaban visibilizando.

Al inicio de la dinámica nos sentamos en círculo en el suelo y explicamos qué íbamos a hacer. En primer lugar, quienes no habían grabado su vídeo lo harían. Mientras tanto, aquellxs que ya lo habían hecho se dividirían en equipos y comenzarían a planificar el comisariado de la exposición en la que mostraríamos sus creaciones al público. Para ello, se les invitó a pensar en una muestra que hubieran visitado, recordando qué elementos formaban parte de ella y su disposición: “Había carteles antes de entrar con el título”, “Textos que te explicaban lo que estabas viendo”, “los cuadros estaban en fila en la pared”, “no se podía tocar nada” fueron algunos de los comentarios que se produjeron y que determinarían lo que iban a hacer en esa sesión: pensar cómo exhibir las camisetas y máscaras creadas, crear carteles informativos y escribir un texto que explicase en qué consistía el trabajo realizado durante estas sesiones para que lo leyeran el día de la presentación.

Una vez más sufrimos las consecuencias del retraso acumulado. En esta ocasión, una vez grabados todos los vídeos y realizadas todas las acciones de “comisariado”, tan sólo pudimos vincular unos pocos vídeos con sus respectivos bordados para que vieran cuál serían el resultado. El resto nos tocaría vincularlo por nuestra cuenta y enseñárselos durante la exposición.



Fig. 31 / En la imagen, Coco con un niño en su regazo mientras muestra a lxs demás cómo se ve el vídeo que hemos vinculado al bordado de la camiseta. Archivo propio.

La sesión concluyó con un último encuentro en círculo en el que quisimos aterrizar el proyecto escuchando las impresiones de lxs niñxs. Los comentarios que se produjeron nos sorprendieron gratamente puesto que todxs reconocieron haber disfrutado la experiencia y haber aprendido con ella: “Yo me lo he pasado muy bien. Creo que he aprendido mucho...a bordar, pero también qué le gusta a mis amigos y qué no. Y que no tenemos que reírnos de los demás porque todos somos iguales y diferentes”, “Os vamos a echar de menos. Tendríais que seguir porque me gusta mucho estar con vosotros y así seguiríamos pensando sobre cómo somos”; “los monstruos no son malos. Son malas las personas que se ríen y se meten con las otras personas por ser diferentes”



Fig. 32 / Despedida tras la última sesión, reflexionando sentadxs en círculo en el suelo de Medialab Prado. Archivo propio.

► Sesión 5. Exposición.

La exposición tuvo lugar el 16 de marzo de 2018 en Medialab Prado. La disposición de las camisetas y la colocación de la cartelería realizada se llevó a cabo atendiendo a las indicaciones establecidas en la última sesión. En esta ocasión, además, estarían presente lxs familiares de lxs participantes.

El acto transcurrió de forma fluida, contando con lxs responsables y patrocinadores de la convocatoria. La presentación corrió a cargo de varixs niñxs que leyeron unas palabras explicando el proyecto.



Fig. 33 / En la primera imagen una muestra de cómo expusimos las camisetas bordadas. En la segunda imagen, un momento del acto de presentación con cuatro niñxs sobre el escenario explicando el trabajo realizado. Archivo propio.

Tras la presentación procedimos a ir mostrando los resultados a lxs presentes. Para ello, elaboramos unas instrucciones para la descarga y utilización de la app gratuita de realidad aumentada que permitía activar el vídeo al enfocar cada bordado. Tras las primeras caras de sorpresa por los resultados lxs padres nos felicitaron por cómo habíamos trabajado con sus hijxs. En la mayoría de casos trasladaban lo visto en cada sesión a casa extendiendo el mensaje de igualdad y no exclusión que habíamos tratado a lo largo del proyecto: “Es increíble ver lo que ha hecho. Me llama mucho la atención que reconozca abiertamente que es una persona cabezota y callada, pero eso significa que se da cuenta también de lo que tiene que trabajar y mejorar”, “en casa nos explicaba lo que estaba

haciendo y que su monstruo iba a hablar por él y no entendíamos cómo lo iba a hacer, pero ahora lo hemos visto y hemos flipado”, “he visto algunos monstruos de compañeros suyos y es increíble cómo muchos tienen los mismos miedos o plantean cosas parecidas. Esto debería servir para seguir trabajando en estas cosas”

Al finalizar el acto devolvimos las camisetas a cada niño para que tuvieran siempre presente su monstruo y pudieran activarlo con sus propios dispositivos móviles.

Consideraciones general de la experiencia:

- La sesión de puesta en común que llevábamos a cabo al inicio de cada sesión resultó fundamental para crear un ambiente seguro y de confianza. Durante estos minutos se resolvían dudas de todo tipo y aumentaba el grado de confianza con el grupo.
- Las sesiones de bordado resultaron todo un acierto por la implicación de cada participante. Al estar menos acostumbrados a este tipo de actividad despertó más curiosidad que la etapa de realidad aumentada.
- No se consiguió crear un clima prolongado de “hacer lento” al no disponer del tiempo suficiente.
- La falta de tiempo y no haber contemplado posibles retrasos hizo que la mayoría de sesiones se sintieran precipitadas y sin pausas.
- Aunque parezca contradictorio, la duración de cada sesión (2 horas seguidas) lejos de ayudar, dificultaba los procesos de atención porque en los últimos minutos se apreciaban signos de cansancio: bostezos, falta de atención, inquietud que les hacía levantarse continuamente de sus asientos, etc.

- Para nosotrxs llevar a cabo dos sesiones seguidas de dos horas cada una también resultaba una labor muy agotadora.
- La implicación de las profesoras fue fundamental a la hora de organizar las sesiones y a los grupos. De hecho, crearon sus propios bordados, máscaras y vídeos.
- Todxs lxs niñxs participaron en todas las actividades demostrando interés y un ejercicio de reflexión y autocrítica encomiables.
- El cometido del proyecto se entendió por parte de todxs los participantes, demostrándolo en sus creaciones, pero también en los comentarios arrojados a lo largo de las sesiones: “tratamos de demostrar que cada persona es distinta, pero igual. Es decir, por ser diferentes no tenemos que sentirnos mal ni hacer sentir mal a lxs demás”.
- La mayoría de padres nos felicitaron por el trabajo realizado.

7.2. Saca el monstruo que llevas dentro. Versión 2.

La segunda versión de este proyecto que denominamos oficialmente *Saca el monstruo que llevas dentro 2.0*, se llevó a cabo tras ser seleccionado en la convocatoria pública de producción artístico-educativa dentro de entornos educativos “Resistències Artístiques, 2018¹²¹”, que convocó el Consorci de Museus de la Comunidad Valenciana. En esta ocasión, desarrollaríamos nuestra proyecto en el colegio CEIP 9 d’Octubre d’Alcàsser y en los espacios del Centre del Carme de València.

Esta convocatoria tuvo lugar al poco de terminar la primera versión del proyecto. Para entonces, Coco y yo pudimos evaluar los resultados obtenidos y la experiencia generada, haciendo hincapié en los puntos fuertes y débiles del proyecto. Aunque en general la evaluación fue positiva, había una serie de ajustes que teníamos que hacer si queríamos mejorar la experiencia y ser fieles a los objetivos y propósitos planteados. El principal problema que tuvimos en la primera versión fue el tiempo. Teníamos muy poco margen de maniobra y en el momento en el que algo no salía a la primera o requería un poco más de atención repercutía inmediatamente en los minutos que podíamos dedicarle a otra parte del proyecto. Esto resintió los momentos de reflexión y debate, el poder asentar las ideas con tranquilidad y sin prisas y el hacer lento que buscábamos. En nuestra mente se quedó grabada la experiencia que hemos relatado en torno al estrés del día a día que describieron lxs participantes de la primera versión y, con ello muy presente, ajustamos el proyecto hasta dar con la versión 2.

Por otro lado, el mayor presupuesto con el que contábamos en esta ocasión nos permitió correr con el gasto de las camisetas y todo el material necesario para el bordado. También pudimos disponer de más dispositivos móviles que redujeron significativamente los tiempos de filmación y edición, lo que se tradujo en más tiempo para compartir entre todxs.

¹²¹ Las bases de la convocatoria pueden consultar en el siguiente enlace: https://www.consorcimuseus.gva.es/centro-del-carmen/wp-content/uploads/sites/2/2018/04/BASES_RESISTENCIES_CAST_18.pdf



Fig. 34 / Al contar con más tablets y móviles lxs niñxs podían experimentar libremente sin la presión del tiempo y falta de recursos de la primera versión. Archivo propio.

► **Cronograma:**

La segunda versión de *Saca el monstruo que llevas dentro* tuvo lugar del **9 de noviembre de 2018 al 25 de enero de 2019** con dos grupos de alumnxs de 6º de primaria del colegio CEIP 9 d'Octubre d'Alcàsser.

Llevamos a cabo un total de **ocho sesiones divididas en tres etapas:**

- **La primera** dedicada al hacer lento del bordado (2 sesiones y media en el colegio)
- **La segunda**, dedicada al trabajo colectivo y espontáneo de la realidad aumentada (2 sesiones y media en el colegio)
- **La tercera**, dedicada al comisariado, presentación de los resultados y conclusiones (3 sesiones en el Colegio y en el cetro cultural de acogida, en este caso el Centre del Carme de València)

Tabla 1.1. Cronograma de Sesiones

Sesión 1			Sesión 2		
Sesión en el aula de la escuela			Sesión en el aula de la escuela		
Grupo 1	1 h. por grupo	Presentación, logotipo y máscara	Grupo 1	1 h. por grupo	Bordamos
Grupo 2			Grupo 2		

Sesión 3		
Sesión en el aula de la escuela		
Grupo 1	1 h. por grupo	Terminamos de bordar y aprendemos qué es la realidad aumentada
Grupo 2		

Sesión 4			Sesión 5		
Sesión en el aula de la escuela			Sesión en el aula de la escuela		
Grupo 1	1 h. por grupo	Guión y ensayos	Grupo 1	1 h. por grupo	Damos vida al monstruo / filmación
Grupo 2			Grupo 2		
Sesión 6			Sesión 7		
Sesión en el aula de la escuela			Sesión en el Centre del Carme		
Grupo 1	1 h. por grupo	Comisariamos una exposición. Cartelería, presentaciones...	Grupo 1 y 2 juntos	2 horas	Montaje de la exposición, presentación y vemos los resultados
Grupo 2					

Sesión 8		
Sesión en el aula de la escuela		
Grupo 1	1H por grupo	Conclusión. Debate y reflexión del la experiencia
Grupo 2		

Fuente: Elaboración propia

Como se puede comprobar en el esquema superior, aumentaron el número de sesiones (8 en total), pero se redujo la duración de cada una de ellas. Esto se debe a que en la anterior versión notamos que la atención por parte de lxs niñxs bajaba considerablemente al ser sesiones tan largas. Asimismo, añadimos una

sesión “bisagra” (la tercera) que nos permitió hacer una transición más fluida entre la parte de bordado y la parte de realidad aumentada en comparación a la que tuvimos en la primer versión, mucho más apresurada.

La etapa centrada en la realidad aumentada también se dio de forma más fluida al contar con más dispositivos que nos permitían acelerar los procesos de filmación y posterior vinculación Vídeo-Bordado. De esta forma, pudimos acortar los procesos más mecánicos y centrarnos en los más humanos y experienciales.



Fig. 35 / Al optimizar los momentos de grabación de vídeos, pudimos hacer demostraciones en vivo de los resultados, atender dudas y fomentar la convivencia. Archivo propio.

En esta ocasión, además, contemplamos dentro del cronograma una etapa específica dedicada al comisariado y exposición del trabajo realizado. Ésta fue una de las dinámicas que mejor funcionó en la primera versión, pero no estuvo tan planificada como en esta ocasión. Este hecho se notó en los resultados al encontrarnos con una mayor organización en la administración de tareas y en cómo se habían preparado lxs niñxs la presentación.



Fig. 36 / En la imagen, lxs niñxs trabajando en la cartelería y señalética de la exposición. En las dos últimas imágenes, alguno de los resultados. Archivo propio.



Fig. 37 / Diversos momentos de la exposición en el Centre del Carme en Valencia. En la primera imagen, cuatro niños y su profesora dando la bienvenida a los asistentes. Archivo propio.

Esta etapa contaría con una última sesión a modo de conclusión para aterrizar la experiencia. En ella, participaron los organizadores de la convocatoria que pudieron comprobar de primera mano los resultados. Además, como dinámica final, invitamos a crear un monstruo colectivo entre todos a partir de las particularidades de cada uno. Una vez acabado lo colgamos en clase a modo de recuerdo¹²².



Fig. 38 / El monstruo colectivo. Cada tira de su pelo tiene escrita una particularidad de cada niño. Archivo propio.

¹²² A modo de *Cuerpo detonante*, tal como explicamos en el capítulo 2.

/Consideraciones generales de la experiencia/

Al igual que en la primera ocasión, los resultados fueron sorprendentes por la capacidad de síntesis de lxs niñxs a la hora de concretar conceptos abstractos de su personalidad en los diferentes formatos que les requeríamos: máscaras, logotipos, bordados, gestos, sonidos, palabras...

En la mayoría de casos todo transcurrió sin incidentes y de forma fluida. No obstante, en esta ocasión, tuvimos que atender a varixs alumnxs con necesidades específicas de atención que requirieron un ejercicio de *escucha** atenta y personalizada que, en algunas ocasiones, solucionábamos con la colaboración de sus propios compañerxs que no mostraron ningún reparo a la hora de ayudarlx.

Como en la primera ocasión, el momento de planchar el bordado sobre la camiseta despertó comportamientos y comentarios machistas en algunos miembros del grupo. Un niño se negó a planchar. Por otro lado, dos niñas demostraron su experiencia planchando ya que según confirmaron habían aprendido en casa a hacerlo para ayudar en las labores domésticas a sus madres.



Fig. 39 / Un niño adhiriendo su bordado en la camiseta. Archivo propio.

El aumento del número de sesiones se notó en el ambiente general del grupo. Todas las dinámicas fluyeron mejor que en la primera versión, teniendo los tiempos idóneos para debatir, reflexionar y crear sin prisas ni “sensación de estrés”.



Fig. 40 / El disponer de más tiempo permitió que pudiéramos atender con calma y detenimiento a lxs niñxs. Archivo propio.

Durante todas las sesiones lxs niñxs fueron conscientes de los objetivos que buscábamos. Para ello, la labor de sus profesorxs resultó fundamental porque reforzaban diariamente en clase los valores de tolerancia, respeto e igualdad que también desarrollábamos en el proyecto.

La fase de visibilización de los trabajos realizados culminó en una exposición organizada por lxs propixs niñxs en el Centre del Carme de València. En esta ocasión también ayudaron en el montaje y el diseño de la cartelera. Además, elaboraron un discurso introductorio para explicar el proyecto a lxs visitantes de la muestra. En todo momento se mostraron entregadx e ilusionadxs, mostrando los resultados a lxs presentes como si fueran mediadorxs culturales.



Fig. 41 / Un grupo de niños muestra a una asistente de la exposición el efecto de la realidad aumentada sobre los bordados. Archivo propio.

La última sesión a modo de conclusión resultó un acierto porque nos permitió abordar lo aprendido a lo largo de todas sesiones y comprobar si se habían alcanzado nuestros objetivos. De esta sesión podemos destacar algunos comentarios como muestra de los resultados:

- “Yo creo que esto nos hace ser más personas. Aunque hayamos hecho monstruos”
- “Teníamos que hablar de cómo somos, para podernos respetar y querer”
- “Me daba vergüenza, pero me habéis ayudado y me encanta”
- “Cada vez que vea la camiseta o me la ponga me acordaré de mi monstruo”
- “Con esto nos conocemos un poco más. Nos hemos reído, pero también nos hemos ayudado”
- “Este monstruo (refiriéndose al monstruo colectivo realizado en la última sesión) nos recordará que todos somos iguales”
- “Tendríamos que hacer más cosas como estas en clase”

7.3. ¿Qué hay de *Momo* en cada monstruo?

Como hemos señalado al inicio de este apartado, *Saca el monstruo que llevas dentro* forma parte de una experiencia que se desarrolla en paralelo a la evolución de la *metodología Momo* en CulturaLAB. En el momento en el que creamos y llevamos a cabo este proyecto, el *Método Momo* todavía estaba definiéndose en ese proceso evolutivo que narramos en el capítulo 2 y que supone pasar de hacer visitas guiadas a proyectos de mediación cultural. Si bien es cierto, el germen del *Método Momo* es anterior a este proyecto y las coincidencias son fruto de la experiencia propia que, como coautor de este proyecto, aporté junto a la de mi compañera Coco.

Como se habrá podido observar en la descripción de las dos versiones de *Saca el monstruo que llevas dentro*, existen muchos paralelismos entre el proceder y concepción de algunas dinámicas de este proyecto y los que desarrollamos en CulturaLAB empleando el *Método Momo*. A continuación vamos a destacar aquellos puntos clave que introdujimos aquí y que, posteriormente, hemos seguido testando, documentando y nutriendo con la teoría y práctica pertinente en el *Método Momo*.

a) Bienvenida y presentación.

Al igual que en el *Método Momo*, la bienvenida y presentación de lxs mediadorxs o arte+educadorxs es fundamental para establecer los primeros vínculos. En este caso contamos con más tiempo para conocernos y generar la confianza necesaria. Por ello, este punto resulta tan importante cuando lo aplicamos a los talleres de CulturaLAB ya que en éstos sólo tenemos 90 minutos para generar esa complicidad. Como veremos en el apartado dedicado a los casos de estudios llevados a cabo en CulturaLAB, para generar esa confianza nos apoyaremos en el *Pizarrón* que, como ya explicamos (cap. 2) es mucho más que una herramienta pedagógica al convertirse en una señal de atención, un campo de juego y un lugar de encuentro que facilita la labor comunicativa, ayudando a romper el hielo.

En *Saca el monstruo que llevas dentro* no contábamos con una herramienta de esta envergadura pero pudimos reforzar el encuentro y bienvenida repitiéndola de forma breve al inicio de cada sesión.



Fig. 42 / Conversar en círculo, eliminando barreras y jerarquías ha sido una constante del proyecto. Archivo propio.

b) Cuerpos detonantes.

El uso y creación de objetos, fotografías u otras huellas que sean capaces de activar procesos de recuerdo y de re-reflexión con el paso del tiempo es otro de los principales pilares del *Método Momo*. En este caso, la mayoría de dinámicas que se planteaban concluían con un cuerpo palpable que se podía conservar y, por tanto, permitía reactivar la conciencia sobre el trabajo realizado. Además, el bordado



Fig. 43 / Tanto las máscaras creadas como las camisetas bordadas que se activan con realidad aumentada se crearon con la idea de que, una vez finalizado el proyecto, siguieran activando el recuerdo de lo que representan. Archivo propio.

sobre la camiseta vinculado a un vídeo en el que el monstruo cobra vida supone el máximo exponente de estos *Cuerpos detonantes* ya que, independientemente al tiempo que haya pasado desde la celebración de este proyecto, puede seguir

activándose mediante la app de realidad aumentada y volver a dar vida al monstruo y todo lo implícito en él.

Por otro lado, en la versión 2 del proyecto introdujimos, como ya hemos comentado, la creación de un monstruo colectivo diseñado para colgarse en el aula. De este modo, todxs tendrían presente al entrar en el aula el trabajo realizado, lo aprendido y reflexionado a lo largo de las sesiones.



Fig. 44 / Imagen del monstruo colectivo colgado en el aula con el objetivo de activar su recuerdo cada día. Archivo propio.

En CulturaLAB los *Cuerpos detonantes* se han incluido desde sus inicios y, corroborado su buen funcionamiento en un contexto tan distinto como el de *Saca el monstruo que llevas dentro*, hemos seguido desarrollando a lo largo de los años.

c) Paso-inspiración-barrida.

La importancia del hacer lento y de avanzar poco a poco en las distintas fases programadas era uno de los principales objetivos del proyecto. Como veíamos en el caso de *Beppo Barrendero* (Cap 2. Pto. 5.2.1), las prisas por querer terminar o abarcar lo más rápido posible el siguiente nivel pueden acarrear fatiga, malestar y estrés. Esto puede provocar, a su vez, que el tiempo pase lentamente y la experiencia no resulte placentera. En nuestro caso, tras la primera versión del proyecto, decidimos replantear las dinámicas atendiendo a la premisa de ir más calmadx y hacer un recorrido por cada fase más pausado, atendiendo a los detalles. La experiencia, como ya hemos mencionado anteriormente, funcionó mucho mejor para todas las partes implicadas.



Fig. 45 / Un momento de juego entre dinámica y dinámica. Archivo propio.

d) Comunicación-Documentación-Difusión

La importancia de la comunicación, que en CulturaLAB se engloba dentro de las acciones *BricoLAB*, estaba también presente, de alguna forma, en este proyecto a través de las instrucciones y tutoriales que creamos para usar la app de realidad aumentada que activaba los bordados. Para ello, debimos tener presente los públicos a los que nos íbamos a dirigir: lxs propios niñxs, pero también sus familias, amigxs, etc. Que quisieran ver los resultados. De esta manera, creamos unas instrucciones sencillas, con imágenes y frases cortas y

concisas que no presuponían nada y que, paso a paso, permitían ver los monstruos.

Por otro lado, la documentación audiovisual y fotográfica que llevamos a cabo y que también contemplamos en el presupuesto, nos permitió visibilizar el proyecto y realizar una pequeña pieza audiovisual que se activaba al escanear el bordado del monstruo que realizamos como imagen del proyecto. Ésta la bordamos a varias camisetas que regalamos a lxs profesorxs implicadxs, organizadorxs, etc.



Fig. 46 / A la izquierda uno de los carteles que anunciaban la exposición en el Centre del Carme. A la derecha, nosotrxs y parte de lxs organizadorxs de la primera versión con la camiseta que les dimos. Archivo propio.

Esta estrategia de comunicación, documentación y difusión, que como hemos dicho recibe el nombre de *BricoLAB* en *CulturaLAB*, forma parte también de las estrategias de visibilización del *Método Momo*. Acciones de reivindicación en cualquier tipo de formato para que se *escuche** nuestra voz¹²³.

e) Autonomía.

Aunque en este caso no realizamos visitas a ningún exposición sí que desarrollamos parte de nuestro proyecto en espacios culturales y artísticos. En

¹²³ En el cap. 2 rescatamos un episodio de *Momo* (Ende, 1984) donde lxs niñxs se lanzan a las calles con pancartas y proclamas para que se les haga caso. Una acción que conecta con la importancia que el *Método Momo* da a la labor de comunicación.

ellos, invitamos a que, en un entorno seguro, acotado y controlado, lxs niñxs recorriera el espacio y trabajasen desde la exploración del emplazamiento en el que nos ubicábamos, habitándolo. Una acción de “conquista” que hemos desarrollado en el *Método Momo* al tener presente la sala de exposiciones como lugar de debate, reflexión y trabajo.



Fig. 47 / Coco explica a lxs niñxs lo que vamos a hacer en el Centre del Carme. Archivo propio.

Esta exploración autónoma, realizada en equipos, pretendía desarrollar desde el juego y la acción corporal la cooperación y el trabajo en grupo. Objetivos que se lograron, como hemos descrito anteriormente, al comprobar cómo entre todxs elegían emplazamientos para grabar, lo adecuaban a su discurso y ensayaban en él.

f) La importancia de *escuchar y “dejar ser”.**

En todo momento se fomentó la *escucha**. Al tratar temas tan personales, siempre con los límites que cada persona estableciera, era necesario atender no sólo con los oídos, sino con el resto de sentidos a lo que lxs demás contaban. Así pues, comprobamos que es posible *escuchar** con todos los sentidos a todas las personas. Además, atendiendo a la diversidad, uno de los puntos clave que

veremos en los casos de estudio de CulturaLAB, pudimos comprobar cómo lxs propixs niñxs habían desarrollado métodos de *escucha** y comunicación para que todxs lxs compañerxs pudieran entender y ser entendidos. De este modo, todos podían ser como eran de verdad.

Al respecto hay varios ejemplos significativos que, aunque parezca que no tienen nada que ver con el proyecto, sí que reflejan la confianza generada y la libertad de ser unx mismx. Destacamos el siguiente: Durante la tercera sesión de la Versión 1 una de las niñas más populares del grupo (destacaba del resto por su carácter dicharachero y porque su cuerpo había comenzado a desarrollarse antes que el de las demás chicas) nos confesó que tenía novio. Era un secreto porque “no era muy guapo”, pero lo quería mucho y se portaba muy bien con ella. Cuando hablamos del tema con su profesora ésta se sorprendió puesto que a ella nunca le había dicho de quién se trataba. El caso de esta niña, además, resultaba muy interesante porque, a pesar de ser muy popular, se sentía desplazada por el grupo e insegura en cuanto a su físico. Su monstruo representaba una figura amable y simpática de colores pastel. Para ella, su cualidad era ser buena persona, aunque el resto no lo viera así y eso la tuviera que llevar, en ocasiones, a actuar con cierta arrogancia, según sus palabras.



Fig. 48 / Foto grupal con todas las personas implicadas en el proyecto (V. 2). Archivo propio.

Las dos versiones de este proyecto suponen un antes y un después en la experiencia arte+educativa de sus autorxs. En mi caso, su influencia ha sido clave para la investigación (y para mi propia práctica como mediador cultural) llevada a cabo en los diversos proyectos desarrollados en CulturaLAB, tal como se puede comprobar en los casos seleccionados que presentamos a continuación.

8. Caso CulturalLAB

8.1. Talleres seleccionados

/¿Por qué esta selección?/

En este apartado analizaremos los resultados de aplicar el *Método Momo* a cuatro proyectos de mediación cultural llevados a cabo en CulturaLAB en los últimos años, cuando ya habíamos desarrollado buena parte de dicho método arte+educativo.

La elección de estas dinámicas de mediación cultural, como ya habíamos adelantado previamente, se debe a que éstas son un ejemplo de nuestro compromiso por atender la igualdad en la diversidad de acuerdo con las propias políticas institucionales de la UMH, y desde prácticas transfeministas y queer no excluyentes ni discriminatorias.

En todos los casos que veremos, los proyectos de mediación diseñados y llevados a cabo transcurren de forma paralela a una exposición determinada que se desarrolla en la Sala Universitas. Cada una de ellas parte de la línea de programación expositiva del Vicerrectorado de Cultura (2015-2023) que, a su vez, trata temáticas acorde a nuestro posicionamiento de tratamiento igualitario e inclusivo de la diversidad.

Este apartado se estructura de la siguiente manera:

- En primer lugar describiremos brevemente la exposición que da pie a la mediación cultural correspondiente. Lo que nos permitirá contextualizar la dinámica desarrollada.

- En segundo lugar, haremos mención a lxs participantes, aportando datos significativos (número, edad, etc.) para contextualizar y entender mejor los resultados obtenidos.
- En tercer lugar, explicaremos en qué consistía la experiencia de mediación cultural¹²⁴, incluyendo los resultados más destacables (expresiones, comportamientos, conversaciones, impresiones...).

No obstante, haremos una excepción en la estructura del cuarto caso de estudio puesto que su diseño y desarrollo se ha visto influenciado por las restricciones que la pandemia de la Covid-19 ha propiciado. En este caso, añadiremos un apartado específico en el que describimos cómo esta situación extraordinaria nos ha atravesado y cómo, a causa de ello, nos hemos visto afectadxs tanto personal como profesionalmente.

Finalmente, tras describir las cuatro experiencias de mediación, destacaremos una serie de resultados comunes que se repiten no sólo en estos cuatro casos sino en la mayoría de mediaciones culturales llevadas a cabo en CulturaLAB a lo largo de los últimos seis años.

¹²⁴ A diferencia de la publicación previa realizada - CulturaLAB [Sentamans y Moltó (2019a)], en las que incluíamos fichas técnicas de las mediaciones culturales que habíamos llevado a cabo, en este caso ahondaremos en la propia experiencia y en nuestras intenciones a la hora de diseñarlas, centrándonos en nuestro trabajo de investigación .

8.1.1. Revolutionary Me. La diferencia como igualdad

a) Exposición en la que se basa:

El primer caso de estudio que vamos a analizar se llama “Revolutionary Me. La diferencia como igualdad”, basado en la exposición “A Revolutionary Love / Un amor revolucionari”, una muestra colectiva comisariada por Johanna Caplliure que tuvo lugar del 5 de agosto al 16 de diciembre de 2017.

Ésta se enmarca dentro de un proyecto de mayor envergadura, titulado de igual forma, que se enmarca, por primera vez, dentro del convenio de colaboración específico entre la Generalitat Valenciana y la Universidad Miguel Hernández de Elche. Como se indica en el catálogo de la exposición:

Un Amor Revolucionari / A Revolutionary Love es un proyecto cultural concebido y desarrollado por el Vicerrectorado de Cultura y Extensión Universitaria en colaboración con la Unidad de Igualdad. Se enmarca en la firma de un convenio de colaboración específico entre la Generalitat Valenciana (a través de la Vicepresidencia y Conselleria de Igualdad y Políticas Inclusivas) y la Universidad Miguel Hernández para el fomento de actividades en materia de igualdad en la diversidad para el ejercicio 2017. (Sentamans, 2018, p.10)

La exposición Un Amor Revolucionari / A Revolutionary Love presentaba una serie de obras artísticas que, desde sus particularidades y diferentes técnicas, reivindicaban, a través del complejo mundo de los cuidados la posibilidad de amar a “lo distinto”, a quienes no cumplen con lo establecido como “normal” por algún motivo físico, cultural, racial, religioso, cultural...

La muestra¹²⁵, con obras muy contundentes y explícitas, nos enseñaba la realidad de todo tipo de personas (que también merecen amor). Ésta estaba

¹²⁵ La publicación “Un amor revolucionari. A revolutionary love” dirigida por Sentamans (2018) amplía la información sobre esta exposición, sus obras y todas las actividades culturales que se llevaron a cabo en paralelo a la misma. Se puede descargar gratuitamente para su consulta en: <https://cultura.umh.es/files/2020/04/ARevolutionaryLove.pdf>

conformada por lxs artistxs Alex Francés, Johan Grimonprez, Alexa Karolinski / Ingo Niermann, Maha Maamoun, María Ruido y Francesc Ruiz.



Fig. 49 / Vista de sala de la exposición. Archivo Vdo. Cultura UMH.

b) Participantes:

En este taller participaron grupos¹²⁶ conformados por estudiantes de 3º y 4º de la ESO (14-15 años aprox.), estudiantes de 1º de Grado de Comunicación Audiovisual de la UMH (18 años de media) y grupos de estudiantes de 3º y 4º del Grado de Bellas Artes de la UMH (edades variables). Esto nos permitió llevar a cabo nuestra práctica de mediación abarcando un amplio rango de edades. Por lo que, además de lo que supone la propia experiencia práctica, pudimos aplicar el *Método Momo* con públicos muy diversos.

No obstante, en todos los casos los resultados fueron parecidos. A pesar de ello, apreciamos en el grupo de Bellas Artes, como veremos, un mayor conocimiento

¹²⁶ El desglose de participantes de este proyecto de mediación cultural fue:

- 30 estudiantes de 4º de la ESO del IES Pedro Ibarra Ruíz (Elche)
- 30 estudiantes de 3º de la ESO del IES Sixto Marco (Elche)
- 40 estudiantes de la asignatura "Sociología Cultural" de 1º de Grado de Comunicación Audiovisual de la UMH
- 40 estudiantes de diversas asignaturas de 3º y 4º del Grado de Bellas Artes de la UMH.

de la problemática en torno a los factores de exclusión que trata tanto el proyecto, como la exposición, como la propia dinámica propuesta para el taller.

A continuación, llevaremos a cabo una reconstrucción de la experiencia de mediación, a través de una muestra significativa de los comentarios y rasgos que, de forma generalizada se dieron en todos los grupos, señalando, si resultara de interés, a que grupo corresponde. Esta decisión se ha tomado tras observar que no existen grandes diferencias entre los grupos a pesar de las edades y contextos de procedencia. Lo que resulta, por otro lado, especialmente significativo en cuanto a conocimiento del eje temático abordado.

c) La mediación:

El título “Revolutionary Me. La diferencia como igualdad” versiona el nombre de la exposición, aludiendo, en este caso, a la necesaria revolución personal que tenemos que llevar a cabo para entender nuestras diferencias fuera de lo normativo.

Entender que todas las personas, sean como sean, merecen amor fue el punto de partida de nuestro proyecto de mediación cultural. Para ello, desarrollamos una dinámica que abogaba por visibilizar la importancia de los cuidados en todas las direcciones posibles. Es decir, cuidar a lxs demás, pero también, aceptar los cuidados hacia nuestra persona. Todo ello, siempre, desde el respeto y el consentimiento.

El cuerpo y el contacto, una vez más, cobraba especial importancia en la acción. Por ello, era clave, antes de llegar a la dinámica en cuestión, fomentar los lazos, la confianza y, como hemos dicho, el respeto por nosotrxs y lxs demás. Todo esto, se iría trabajando desde el inicio de la mediación, a través de nuestro método de *escucha** y el recorrido autónomo por la exposición.

Igualmente, como ya habíamos adelantado anteriormente (Cap. 2), organizamos una dinámica que desde esa diferencia, ponía en valor otros sentidos distintos a los de la vista y el oído. De esta manera, anulábamos dos de los sentidos a los que más importancia damos y que, en muchas ocasiones, determinan lo que es una persona “normal” (en términos de capacidad en un sentido capacitista, y por lo tanto, excluyente).

Para ello, establecimos una serie de objetivos específicos en esta dinámica:

- Reivindicar los aspectos diferenciales de cada persona como factor de empoderamiento personal y colectivo. Todxs somos diferentes.
- Descubrir aspectos básicos sobre diversidad sexual, afectiva, racial y cultural, religiosa y familiar.
- Aprender, a través del movimiento y el cuerpo, a confiar, conocer y comprender a lxs compañerxs y a nosotrxs mismxs.

Con estos objetivos en mente, desarrollamos la siguiente práctica de mediación planteada por igual para todos los públicos:

▶ **Bienvenida con patatas**

En primer lugar, dimos la bienvenida a lxs participantes frente a nuestro *Pizarrón*. En esta ocasión, el mural invitaba a que fuera intervenido dibujando un “Señor Patata¹²⁷” diverso que se saliera de lo normativo. Para ello, diseñamos un “Señor Patata” gigante de aspecto andrógino con reminiscencias drag. Por todo el *Pizarrón* dibujamos distintas siluetas vacías de este personaje, de menor tamaño, para que cualquier persona contribuyera con su propia versión. El

¹²⁷ El “Señor Patata” es un reconocido juguete con forma de patata que se caracteriza por poderse customizar completamente. Recientemente ha salido la noticia de que sus responsables han decidido sustituir la denominación “Señor” y “Señora” Patata por la de “Familia” Patata, comercializando una familia sin género “para promover la igualdad y la inclusión” (ABC, 2021, párr. 1).

resultado fue un collage de “Señores Patata” que abrazaba todo tipo de estilos, cuerpos, edades, sexualidades e, incluso, culturas y religiones.



Fig. 50 / Arriba dos imágenes del Pizarrón recién dibujado. Abajo, varixs estudiantes interviniéndolo. Archivo CulturaLAB.



Fig. 51 / Dos imágenes del Pizarrón tras varias intervenciones. Vemos los distintos tipos de "patatas" dibujadas. Archivo CulturaLAB.

De este modo, con un *Pizarrón* así a nuestras espaldas, arrancaba un taller que desde el primer momento ya explicitaba su intención de visibilizar otras identidades posibles.

Los primeros quince minutos los dedicamos a las presentaciones de todxs los participantes, incluyendo a lxs mediadorxs. Hablamos de qué esperábamos de esta visita a la sala de exposiciones y qué creíamos que significaba tanto “Señor Patata” tan distinto entre sí dibujado en el *Pizarrón*.



Fig. 52 / Ilda y Alex durante la bienvenida delante del Pizarrón. Sentadxs en el suelo. Archivo CulturalLAB.

Las respuestas, una vez que conseguimos superar la barrera de la timidez, fueron desvelando, poco a poco, las primeras ideas: “Un taller para hablar de homosexualidad” o “Una exposición de gays”. Lo que nos daba a entender que, en este caso, los grupos identificaban, en su mayoría, “diversidad” únicamente con homosexualidad y, concretamente, entre hombres.

Cuando incidimos en que íbamos a ver otras posibilidades de diversidad, se produjeron otros comentarios como: “amor entre lesbianas” o “¿Te refieres a gente discapacitada?”. A lo que re-preguntamos: “¿Esa gente discapacitada que

mencionas, también hace el amor?” generando risas espontáneas y cierta cara de incredulidad, sobre todo, en los grupos más jóvenes.

Llegado ese punto, aclaramos que esta exposición que íbamos a recorrer nos iba a provocar un gran choque en alguna de nuestras creencias o en aquello que dábamos por sentado o que, quizás nunca nos habíamos planteado como, por ejemplo, que las personas con alguna discapacidad pudieran practicar sexo. Esta aclaración, que hicimos por igual en cada grupo, se sintió de forma distinta en cada uno de ellos. En lxs más jóvenes pudimos sentir cierto pudor e incredulidad a través de gesticulaciones en sus caras, comentarios en voz baja entre ellxs e, incluso, miradas al suelo evitando el contacto visual directo con lxs mediadorxs.

El grupo de 1º de Comunicación Audiovisual, respondió, en general, de forma más fría y, hasta a la defensiva, al no llegar entender, todavía, qué iban a ver en la exposición. Esto lo notábamos ante preguntas como “¿Pero qué vamos a ver a gente follando?” o comentarios jocosos como “Tampoco es necesario tener tanta información al respecto”.

En cuanto al grupo de 3º de Bellas Artes, la sensación general fue la de un público receptivo y curioso entre los que destacó algún comentario particular que indicaba que entre su propia producción artística trataba temas parecidos a los de la muestra. En este grupo, además, varixs participantes conocían el trabajo de algunxs de lxs artistas de la exposición.

También incidimos en que la diversidad está en todas partes y en todas las personas. En este punto decidimos **callarnos y escuchar***. Tras un breve silencio, común en todos los grupos y que se termina rompiendo por la incomodidad del mismo, se escuchó en uno de los grupos de la ESO: “en clase, si eres gorda se meten contigo” a lo que se apostilló “como si no vas a la moda o no llevas algo de marca”. “Pero yo creo que si eres marica, se meten más contigo. Hay gente de otros cursos que lo pasa mal por eso”, continuaron. “O por ser mujer, que si no podemos hacer algunas cosas o vestir como queremos”, “pero

hay mujeres que no pueden vestir como quieren”, haciendo referencia a mujeres musulmanas. De esta forma, poco a poco, se fueron planteando los distintos tipos de realidades diversas que nos rodean y que, como apostilló una de las profesoras que acompañaba a una clase del grupo de la ESO: “entre todas esas diversidades se crea la normalidad del día a día, aunque no nos demos cuenta”. Estos comentarios, rescatados de un taller, se repitieron también en el resto, destacando problemas de bullying en las aulas por ser homosexual (es significativo que en ningún caso se contemplase la posibilidad de ser una persona trans o bisexual) y la presión de las mujeres, y en menor medida de los hombres, por encajar en determinados cánones de belleza.

► **El recorrido por la exposición.**

Con las premisas adquiridas frente al *Pizarrón*, invitamos a que recorrieran el espacio expositivo por su cuenta. Esto generó cierta extrañeza en todos los grupos porque esperaban que nosotrxs les explicáramos todas las obras. No dimos más indicaciones salvo que podían detenerse en la que quisieran, que ellxs decidían qué ver, durante cuánto tiempo y si lo hacían en compañía o no.

Lo que sucedió a continuación fue muy interesante. Cada una de las obras incidía en un tipo de cuerpo o realidad diversa: ya sea por algún tipo de discapacidad física, diferencia racial, etc. Al entrar en la sala, cada participante, de forma individual o en compañía, se fue distribuyendo por la exposición. Recorrían cada obra prestando más o menos atención, hasta que, finalmente, todos los grupos terminaban reuniéndose, de forma espontánea, en torno a la obra “Army of love” (2016) de Alexa Karolinski / Ingo Niermann.



Fig. 53 / Fotografía tomada durante el recorrido autónomo por la exposición con lxs participantes sentadxs frente a la obra Army of love de Alexa Karolinski e Ingo Niermann. Archivo CulturaLAB.

Esta obra audiovisual, que se exhibía a través de una proyección que ocupaba una gran superficie de la pared de la sala, documenta sin censuras ni rodeos las prácticas del “ejercito del amor”: un colectivo ofrece asistencia afectivo-sexual a aquellas personas que, por algún tipo de discapacidad o condicionante físico o mental, no han tenido la posibilidad de experimentar su propia sexualidad con otros cuerpos o, incluso, el suyo propio.

▶ **Reflexiones en círculo**

Tras un tiempo prudencial que estimamos tras ver que los grupos se asentaban alrededor de esta obra y ya habían visto lo suficiente para hacerse una idea de su temática, propusimos un pequeño debate en ese mismo emplazamiento. De esta forma, cobijadxs por la propia proyección establecimos un espacio seguro en el que opinar abiertamente sobre lo que les había parecido la exposición.



Fig. 54 / Tras el recorrido por la exposición, nos detuvimos a reflexionar sobre lo que más les había llamado la atención. Archivo CulturaLAB.

Como sospechábamos, todos los grupos incidieron en que ésta era la obra que más les había llamado la atención: “Estamos acostumbrados a ver gente de otros países u homosexuales en la tele o en nuestro día a día, pero gente así (lxs protagonistas del documental) no y más, haciendo eso (refiriéndose a prácticas sexo-afectivas)”. “Es como que no te imaginas que alguien que no se puede mover en una silla de ruedas necesite practicar sexo y cuando lo ves aquí, pues te choca”.

No obstante, también se produjo otro debate en torno a la práctica de este “Ejercito del amor”: “Pero lo que hace, no deja de ser prostitución. Es decir, no dan amor, sólo practican sexo con estas personas”, apuntó un participante del grupo de 1º de Comunicación audiovisual. Esta reflexión, que se dio principalmente en este grupo y en menor medida en el de Bellas Artes, produjo un intenso debate en torno a la ética de estas prácticas. Por un lado, unxs defendían que si era la única vía que tenían que les parecía muy bien, otrxs, lo cuestionaban por dar falsas esperanzas o no ofrecer verdadero amor a sus “clientes”. Todo ello derivó en interesantes reflexiones en torno al amor

romántico, estereotipos sexoafectivos y la legitimidad de las prácticas sexuales contratadas.

Por si no lo habían visto, a este tipo de comentarios sumamos uno muy importante para que el debate fuera a mayores: “Lo que nos dice este documental, no es sólo que haya gente que no ha practicado sexo nunca, sino que hay gente, a la que ni siquiera han abrazado nunca y que es lo único que piden. Tener contacto con otra persona”.

Este input desencadenó una serie de comentarios como el de una participante de 3º de la ESO que mostraba su perplejidad: “No puede ser que a alguien no lo abracen. Yo estoy todo el día abrazada a mi madre, a mi hermana”. Por otro lado, en el grupo de Bellas Artes varias personas asintieron en que, a pesar de los problemas de cada unx, “somos unos privilegiados”. Este punto de vista, a su vez, derivó en un debate sobre lo capacitista que era esa afirmación ya que, “nosotros somos privilegiados, por que lo normal es que seamos así, pero si lo normal fueran estas personas que libremente disponen de gente para que les de cariño cuando quieran, ellas serían las privilegiadas y no nosotras”.

► **Lo que nos hace diferentes al resto**

Llegados a este punto del debate se propuso continuar con la actividad. En este caso, invitamos a lxs participantes a que escribieran en un pequeño trozo de papel aquello que les hacía únicxs o diferentes al resto. Fuera lo que fuera.

Insistimos en que hicieran un pequeño ejercicio de autoexploración y que se analizaran, para escribir ese rasgo propio. Dejamos muy claro que, salvo que así lo quisieran, nadie tenía porqué leer lo que habían escrito. Eso formaría parte de su privacidad como si fuera un tesoro secreto.

Este ejercicio no duró mucho tiempo en general. Tan sólo alguna persona más indecisa, que no se decidía por un rasgo en concreto, se demoró más que la media.

Para llevar a cabo esa parte, resultaba fundamental haber abordado previamente alguno de los temas expuestos en la exposición, por ello, el debate que habíamos organizado previamente resultaba tan importante y necesario. De esta forma, el enfoque sobre sus propias particularidades y diferencias se podría ampliar, visibilizando o, incluso, empoderando, alguna característica del sujeto. “No me había dado cuenta de lo rara que soy hasta ahora”, apostilló una participante con cierto orgullo.

► **Confianza ciega**

Cuando lxs participantes tuvieron claro aquello que lxs hacía distintxs formamos parejas. Éstas compartirían un globo en el que insertarían la nota de papel que habían escrito. De esta manera, cada globo almacenaría dos “tesoros”. Una vez hecho esto explicamos la dinámica:



Fig. 55 / Los antifaces que llevaron durante la dinámica. Archivo CulturaLAB.

Un miembro de cada pareja se pondría un antifaz que le impediría ver nada, privándose, así, del sentido de la vista. En sus manos, con las palmas hacia arriba y sin agarrarlo, colocaría cuidadosamente el globo. Su acompañante, por otro lado, ejerciendo de lazarillo debería guiar a su pareja por la sala, sin emplear ningún sonido, sólo con el tacto.

Al inicio de la prueba, y una vez con los ojos vendados lxs mediadorxs le indicarían a cada guía el punto al que debían llegar, dejando a su elección el

recorrido a seguir. Una vez alcanzado su destino, los roles se intercambiarían e indicaríamos al nuevo guía una nueva meta.

Hay varios objetivos en este juego. Los más obvios y que se explicitan en las instrucciones del juego:

- Proteger el globo para que no se caiga ni se explote, puesto que en su interior alberga las dos cosas que hacen únicas a cada miembro de la pareja.
- Esquivar al resto de participantes que, de forma simultánea, tratará de llegar a su destino.
- Recorrer el espacio expositivo teniendo cuidado con las piezas expuestas y protegiendo a la persona que no puede ver.

Aquellos que pretendíamos fomentar con la dinámica:

- Ahondar en las experiencias de cuidados y confianzas en el prójimo.
- Reflexionar sobre las dificultades de comunicación ante la privación de sentidos como la vista o el oído.
- Analizar las relaciones que se establecen al depender de otra persona.
- Analizar las relaciones que se establecen al cuidar a otra persona.
- Establecer vínculos a través del tacto, siempre consentido, como medio de comunicación.
- Entender que nos podemos comunicar a través de otros lenguajes no tan normativizados como los audiovisuales.

Una vez explicado el juego, comenzamos a percibir las primeras reacciones de nerviosismo, sobre todo, en aquellas personas que, aparentemente, más dificultad tenían para elegir pareja. Este era un punto que habíamos sopesado previamente y para evitar situaciones incómodas o de personas que pudieran quedarse sin pareja, lo solucionamos formando tríos (en este caso, podrían

decidir si una persona guiaba a dos o, por el contrario si dos personas guiaban a unx).



Fig. 56 / Explicando la dinámica a lxs primerxs participantes. Archivo CulturaLAB.

Tras repetir en todos los grupos las instrucciones un par de veces para solucionar todas las dudas se procedió a la acción. El resultado fue una dinámica muy divertida que provocó varias situaciones cómicas, sobre todo cuando inevitablemente las parejas chocaban entre sí o los globos no permanecían sobre las palmas de las manos. En todos los casos, el juego se llevó a cabo sin problemas respetando las normas del juego.



Fig. 57 / Durante la dinámica. Vemos distintas formas de guiar. Archivo CulturaLAB.

Algunos de los comentarios más repetidos al finalizar la acción hicieron hincapié en la dificultad que entrañaba confiar en su guía o el miedo a tropezar con algo, a pesar de que estaban todo el rato acompañadxs.

En cuanto al rol de guía, lo más destacado fue la dificultad de no poder hablar ya que de forma innata tendían a lanzar advertencias o exclamaciones. En algunas parejas, con mayor confianza entre sí, vimos como lxs guías cogían o abrazaban a sus compañerxs, facilitando su recorrido. Por el contrario, en aquellos casos en los que existía menos confianza o se trataba de binomios chica-chico, chico-chico, se tocaba de forma más sutil, incluso, en algunos casos, únicamente con el dedo índice de forma puntual.

Al finalizar esta parte de la actividad se invitaba a que quien quisiera compartir con su pareja aquello que había escrito lo hiciera explotando el globo y leyendo las notas. En caso contrario explotarían el globo y destruiríamos su contenido.

► Una chapa como acto de visibilización

A continuación desarrollamos la última parte del taller. Invitamos a cada participante a que reflexionara sobre cómo se había sentido durante la experiencia anterior. También sobre lo que habían escrito y que les hacía sentir diferentes al resto. Una vez tuvieran clara esa reflexión, les solicitamos que la dibujaran en un pequeño papel circular que



Fig. 58 / Proceso de creación y diseño de las chapas. Archivo CulturaLAB.

terminaría convirtiéndose en una **chapa**¹²⁸ que podrían colgar en su ropa o mochila. De esta manera, visibilizaríamos de forma abstracta, como si de nuestra marca personal se tratara, aquello que somos y nos diferencia del resto. Al trasladarlo a una chapa, estaríamos dándole una visibilidad extra a esta característica como gesto simbólico que representa lo que somos y cómo somos. Además, sólo disponían de un único papel para realizarlo. Cualquier corrección o error se plasmaría en el resultado final. Ya que la idea era que, incluso eso, forma parte de lo que somos.

Esta parte, fue muy bien recibida por la mayoría de lxs participantes. Crear una chapa con la maquinaria que disponemos en el taller resultaba una experiencia novedosa para todxs y eso les animó a esforzarse a repensar lo que querían expresar en ella.

En este punto, advertimos diferencias notables entre el grupo de Bellas Artes y el resto. Mientras que lxs primeros, acostumbrados al lenguaje pictórico, se desenvolvió sin problemas, lxs demás, en general, tardaron más en traducir a dibujo sus sentimientos. Varixs fueron lxs participantes que nos pidieron otro papel porque se habían equivocado o querían rectificar algo. Todo ello, a pesar de que habíamos advertido que sólo dispondrían de esa superficie de dibujo.

Finalmente, cuando los grupos vieron los resultados en forma de chapa, se animaron a seguir dibujando más para poder expresar otros sentimientos. En estos casos, y como aún había gente que no había terminado, les animábamos a crear tantas chapas como quisieran, siempre que no se desvirtuase el objetivo de expresar quienes eran. “Parece fácil cuando lo explicas, pero cuesta mucho pensar quien soy y expresarlo para que los demás lo vean”, nos comentó un participante.

¹²⁸ La chapa, en este caso, actuaría de *Cuerpo detonante*. Un concepto que hemos explicado en el capítulo 2 al desarrollar el *Método Momo*.



Fig. 59 / Ejemplo de algunas de las chapas realizadas. Archivo CulturaLAB.

► Hasta pronto

Cuando todxs lxs participantes tuvieron su chapa, nos sentamos en el centro de la sala de exposiciones, en círculo, e hicimos una ronda de presentaciones de los resultados obtenidos. En ella, en vez de que cada persona explicara su propia chapa, propusimos que fueran lxs demás quienes trataran de adivinar qué significaba. De esta forma, obtuvimos una gran cantidad de significados para una misma chapa. “Cada uno piensa una cosa distinta de una misma chapa. No sé si eso es que no sabemos dibujar o qué tenemos mucha imaginación” apuntaron en un grupo. Otro comentario puntualizó que: “Yo creo que al final, cada uno piensa lo que considera en base a su experiencia. Y que donde yo veo una cosa otro puede ver otra cosa y al final nadie tiene la razón y eso es respetable. Y es lo que debería ser”. En la misma línea “al final lo que creo es que es casi imposible controlar lo que todo el mundo piensa de nosotros. Lo que hay que hacer es tener claro lo que yo creo que soy y respetar lo que otra persona es tal cual es”.

De esta forma, los mensajes de respeto fueron repitiéndose, en general, en todos los grupos, haciendo hincapié en que todxs somos diferentes y no por ello hemos de ser menospreciadxs o excludixs: “cada uno es de su padre y de su madre...yo me he reído, como la mayoría, del raro de clase...pero la verdad es que luego te paras a pensar y no sabes muy bien por qué lo haces...y te das

cuenta, sobre todo cuando ves vídeos como estos, que está mal. Que no debería haberlo hecho porque nadie se lo merece”, un comentario que fue apostillado por otro participante: “Es que el raro, al final no es nadie. Somos todos”.



Fig. 60 / Fotografía tomada a modo de recuerdo. Archivo CulturaLAB.

8.1.2. Diversidades reunidas. Un juego para toda(s) la(s) familia(s)

a) Exposición en la que se basa:

“Visualidades Diversales. Maniobras ecológicas desde el Sur re-existente” es una exposición a cargo de la crítica de arte y comisaria independiente Belén Romero que se llevó a cabo del 19 de abril al 19 de junio de 2018 en la Sala Universitas de la UMH. La muestra, como el resto de casos estudiados, se enmarcaba dentro de un proyecto desarrollado por el Vicerrectorado de Cultura y Extensión Universitaria en colaboración con la Unidad de Igualdad de la Universidad Miguel Hernández con el objetivo de fomentar actividades en materia de igualdad en la diversidad en el contexto universitario, en esta ocasión, durante 2018:

Como su mismo título indica, el proyecto surge de la interrogación del concepto de “diversalidad” frente al de universalidad en el ámbito del conocimiento, planteando un diálogo inclusivo entre la herencia del pensamiento científico moderno presente en las universidades contemporáneas, y otras formas de conocimiento sensible que fueron marginadas e invisibilizadas por el mismo. De ahí la importancia de la visualidad y de la visibilidad como acto político, una cuestión que ha señalado el camino para trazar las diferentes actividades de investigación, formación, y sensibilización en el marco de la igualdad en la diversidad afectivo-sexual, étnico-cultural, religiosa, familiar, etc. (Sentamans y Moreno, 2019, p.6)

En la exposición¹²⁹ encontrábamos una serie de propuestas artísticas de diversxs artistas que visibilizaban, desde un marcado acento decolonial, una serie de hechos, costumbres y/o comportamientos que tenemos interiorizados pero que implican un fuerte componente heteropatriarcal, normativo, colonial e, incluso, machista y que se repiten continuamente de forma inconsciente, en la mayoría de ocasiones. Lxs artistas que la conformaban son: Regina José Galindo

¹²⁹ Podemos encontrar información detallada sobre la exposición, sus obras y los artistas que la conforman en la publicación “Visualidades Diversales. Universitas Miguel Hernández” de Sentamans y Moreno (2019). Descargable en: https://cultura.umh.es/files/2019/07/Digital_Visualidades-Diversales.pdf

(Guatemala), Colectivo Invasorix (México), Gelen Jeleton (España), Rurru Mipanochia (México), Elio Rodríguez (Cuba), Elizabeth Stephens y Annie Sprinkle (EE.UU.).



Fig. 61 / Dos vistas de sala de la exposición. Archivo Vdo. Cultura UMH.

b) Participantes:

En esta ocasión realizamos el proyecto de mediación para dos tipos de público¹³⁰. Por un lado, estudiantes de 1º de Bachillerato (16-17 años aprox.) y, por otro lado, de forma excepcional, para el equipo de la oficina de comunicación de la Universidad Miguel Hernández. Estxs últimxs son compañeros que han dado cobertura mediática a cada uno de nuestros talleres a lo largo de la historia de CulturaLAB, difundiendo a través de los distintos canales de comunicación de la Universidad nuestras propuestas de mediación cultural. Para esta ocasión, creímos que sería un bonito detalle que participaran en nuestros talleres y nos conocieran desde dentro y, así, además que posteriormente compartieran con nosotrxs sus impresiones.

c) La mediación:

Esta propuesta de mediación cultural supuso un antes y un después en nuestra forma de plantear y desarrollar los talleres en CulturaLAB. El *Método Momo* había ido madurando y los límites que separaban cada fase de nuestros talleres eran cada vez menos visibles, haciendo la experiencia más fluida y menos

¹³⁰ El desglose de participantes de este proyecto de mediación cultural fue:

- 12 estudiantes de 1º de Bachillerato (modalidad artes) del IES Santa Pola
- 17 miembros de la oficina de comunicación de la UMH

encorsetada. En esta ocasión, además, exploraríamos los contenidos de la exposición a través de la performance sin apoyarnos en la creación, como en otras ocasiones, de algún objeto material. En su lugar, sería una fotografía polaroid, contextualizada en la acción, ese *Cuerpo detonante* que siempre buscamos.

El título de la dinámica de mediación específica, “Diversidades reunidas. Un juego para toda(s) la(s) familia(s)” es un juego de palabras entre el título de la exposición “Visualidades Diversales” y el clásico juego de mesa “Juegos reunidos”. La coletilla “Un juego para toda(s) la(s) familia(s)” alude a la ruptura de la familia heteronormativa tradicional, apostando por otros tipos de familias más diversas que también existen. La dinámica, como veremos, consistiría en trasgredir lo normativizado en equipo.

Son varios los objetivos que nos marcamos:

- Trabajar en equipo para llegar (o no) a acuerdos que ayuden a resolver los conflictos planteados y, de esta forma, entender que existen otras opiniones y puntos de vista aparte de los propios.
- Cuestionar la norma y entender que hay cosas que se dan por hecho sin haber reflexionado sobre ellas.
- Aprender a través de la performance, el cuerpo, el juego, el consenso y el debate.
- Analizar con argumentos las obras de la exposición desde un punto de vista personal, crítico y autónomo.

Para alcanzarlos ideamos una propuesta que consistiría en llevar a cabo la **organización de una boda**. Para ello nos basamos en una de las obras expuestas: “Ecosexual Wedding Project” de Elizabeth Stephens y Annie Sprinkle. En ella se documentaban los distintos ritos y ceremonias que ambas artistas habían celebrado a lo largo de los años para casarse entre ellas. El resultado era una recopilación de bodas nada convencionales que poco tenían que ver con las más comunes a las que podemos estar acostumbradxs.



Fig. 62 / *Ecosexual Wedding Project* de Elizabeth Stephens y Annie Sprinkle. Archivo Vdo. Cultura UMH.

► De primero: sopa de letras

La bienvenida, como siempre, la realizamos frente al *Pizarrón*. En esta ocasión, habíamos optado por dibujar una gran sopa de letras invitando a todo el mundo a que encontrara en ella términos muy interiorizados en nuestro día a día que perpetúan, de forma consciente o no, valores normativos, excluyentes y coloniales. El objetivo era que se tomase consciencia de esos términos destacándolos del resto de letras que los ocultaba a simple vista tal como rezaban las instrucciones del *Pizarrón*: “¿Nos ayudas a visibilizar algunos términos que conviven con nosotrxs en el día a día, pero resultan difíciles de ver?” Alguno de ellos eran: patriarcado, feminazi, posesión, exclusión, indígena, violación, desviado...

La participación fue un éxito ya que a los pocos días la gente que pasaba por delante del *Pizarrón* (de la comunidad universitaria UMH en general que transita habitual o puntualmente el Edificio de Rectorado y Consejo Social del campus de Elche) ya había marcado todas las entradas que habíamos escondido. Además, a lo largo de los días, la gente comenzó a marcar otros términos que, en algunos casos, fruto del azar o no, también se encontraban en la sopa de letras.



Fig. 63 / Arriba el Pizarrón recién dibujado. Abajo con la sopa de letras resuelta tras unos pocos días. Archivo CulturaLAB.

En cuanto a los grupos participantes, una vez realizadas las presentaciones y explicado el significado del *Pizarrón*, también contribuyeron activamente buscando y señalando términos que iban encontrando: “La verdad es que

muchas de estas cosas las oímos o las decimos continuamente, pero no sabemos ni lo que significan”, comentó uno de los participantes aludiendo a los términos “patriarcado” y “feminazi”. “Lo mismo me pasa a mí con «colonialismo». Que lo he escuchado mucho, pero no sé muy bien qué es y si es bueno o malo”, continuó una de sus compañeras.

En el grupo del equipo de comunicación de la UMH advertía: “Nosotros cuidamos mucho el estilo a la hora de redactar una noticia porque tenemos presente este tipo de conceptos, pero aún así, muchas veces tenemos



que llevar mucho cuidado con el lenguaje

Fig. 64 / Un momento de la bienvenida frente al Pizarrón. Archivo CulturaLAB.

inclusivo o con no discriminar, sin querer, a nadie”.

Durante el tiempo que duró el encuentro frente al *Pizarrón* pudimos advertir en ambos grupos una predisposición positiva y activa a participar en el taller, sin haberles explicado, todavía, en que iba a consistir. El hecho de apoyarnos en el *Pizarrón* nos ayudó para, con pocas palabras, generar las primeras conversaciones e intercambio de ideas en el grupo.

► Ideas para una boda

A continuación, invitamos a los grupos a recorrer la sala de exposiciones. Como es habitual, se produjo cierto desconcierto al no tener la figura de guía explicándoles qué iban a ver: “¿Pero podemos ir por nuestra cuenta viendo lo que queramos?”, “¿Si tenemos alguna duda, nos explicáis qué significa cada cosa?”

Ante este tipo de comentarios, nuestra postura siempre es la misma ante estos casos: invitar a que pierdan el miedo a comentar y preguntar libremente a sus propixs compañerxs, tratando de llegar a una conclusión por sí mismxs.

Durante el transcurso de este recorrido autónomo pudimos observar qué obras concentraban más miradas, en cuáles se detenían más e, incluso, en qué pieza se producían más comentarios y risas: “Ecosexual Wedding Project” de Elizabeth Stephens y Annie Sprinkle. La obra que, precisamente, íbamos a utilizar de ejemplo para desarrollar nuestra performance por equipos.



Fig. 65 / Dos momentos del recorrido autónomo. En la segunda imagen el grupo de concentra alrededor de la obra *Ecosexual Wedding Project* de Elizabeth Stephens y Annie Sprinkle. Archivo CulturaLAB.

► **Vamos a casarnos.**

Cuando entendimos que era hora de replegarnos y continuar con la actividad (observando que algunxs participantes ya habían pasado varias veces por la misma obra, que miraban el móvil o que empezaban a distraerse), nos sentamos en el suelo y reflexionamos sobre lo que habíamos visto.

La impresión general es que no todas las obras se entendían fácilmente sin una explicación, pero que, eso, por otro lado, les había obligado a esforzarse por su cuenta para hacerse una idea del tema que trataban: “Yo en algunas me he

perdido. Pero preguntándole a la gente, más o menos me puedo hacer una idea de qué va”, “Nosotros hemos mirado con el móvil a ver si encontrábamos algo y hemos leído sobre el artista y aunque no hemos encontrado esta obra, tenía parecidas”, “Nosotras nos hemos guardado el nombre de las de la boda para buscar luego más cosas tuyas, porque nos ha parecido una pasada lo que hacen” Estos ejemplos son una muestra de búsqueda activa de información y trabajo en equipo.

Tras un breve intercambio de opiniones en los que, además, se trató el tema de los prejuicios hacia lo que se sale de lo normal (“Me encantaría casarme desnuda como ellas, pero no tendría valor ni loca porque me dirían de todo”), propusimos la performance planeada:

Dividiríamos el grupo en dos equipos. Cada uno de éstos se encargaría de diseñar y organizar una boda. Para ello, deberían trabajar conjuntamente estableciendo los roles pertinentes y las pautas a seguir: ¿Quién se casaba? ¿Con quién o con qué? ¿Con cuántas personas? ¿Cómo sería la ceremonia? ¿Cuál sería el papel del resto de integrantes del equipo? ¿Habría música? ¿Habría banquete? ¿Dónde lo harían? Etc...

Una vez organizada y llevada a la práctica visualizaríamos el resultado como si de un álbum de fotos o vídeo de boda se tratase. Para ello, la documentación de la ceremonia, como en la mayoría de bodas, resultaba fundamental. Así pues, lxs mediadorxs, salvo que alguien del equipo ejecutase el rol de fotógrafo, nos encargaríamos de filmar y fotografiar la acción para, posteriormente, volverla a ver.

Sin querer dar más indicaciones para no condicionar sus decisiones, simplemente indicamos que se podían inspirar en el resto de obras de la exposición para tomar ideas y que tenían a su disposición una serie de elementos que habíamos traído por si querían emplearlos para algo: pelucas, pinturas, cartulinas, telas, atrezzo variado, etc.

“Pero entonces, ¿podemos hacerlo como queremos?” o “¿Tenemos libertad absoluta para desvariar?” fueron los comentarios más repetidos ante la particular propuesta y nuestra insistencia en que todo era bienvenido mientras no se faltase el respeto a nadie y todo se desarrollase siguiendo las normas de seguridad establecidas.



Fig. 66 / Arriba parte del material que podían utilizar para la ceremonia. Abajo, dos instantes de los distintos grupos preparando sus respectivas bodas. Archivo CulturaLAB.

Durante el desarrollo de la organización y planificación pudimos observar en ambos grupos ciertos patrones que se repetían: continua necesidad de aprobación para saber si lo estaban haciendo correctamente; partir de una idea conservadora o continuista que poco a poco, en consenso con el equipo, iba tornándose más arriesgada y menos convencional; debate interno en el que poco a poco iban cuestionándose la toma de decisiones como apuntaban en un equipo del grupo de bachillerato: “A ver, pero por qué se tiene que casar una pareja. Es que, a lo mejor, podemos hacer que se case un trío...o que nos

casemos todos con todos, ¿no?”. En este sentido, el grupo que resultó más conservador fue el de lxs adultos del equipo de comunicación de la UMH al concebir unas bodas entre parejas, chica-chico y chico-chico, con marcha nupcial y banquete tras la ceremonia.

Cuando los equipos finalizaron sus propuestas llegó el momento de llevarlas a cabo. Por suertes establecimos turnos y los equipos se prepararon.

Lo que ocurrió a continuación, sobre todo, en el grupo de bachillerato, superó nuestras expectativas. En ambos equipos organizaron dos ceremonias con ligeras semejanzas con una boda católica tradicional, pero replanteando sus himnos (en lugar de la marcha nupcial sonó “La Macarena” de Los del Río) y los roles de cada participante. En uno de los equipos, por ejemplo, el novio se vestía de novia, mientras la novia decoraba su cabeza con plumas de Pavo Real para emular con ellas un cortejo casi animal de conquista en el que ella, la mujer, decidía con quien casarse.

En el otro equipo todxs se casaron entre sí en una ceremonia que carecía de maestrx de ceremonias y en la que apostaban por una relación poliamorosa de amistad en primera instancia: “Hemos decidido casarnos todos con todos porque los amigos sí que son para toda la vida y no hay nada que reconozca oficialmente ese vínculo”, argumentaron cuestionando con ello el sistema que determina por qué una relación de amor sexo-afectiva es más importante que una de amistad.

En el caso del grupo de adultos, repensaron el ritual en sí mismo, apostando por un acto más performativo (lxs novixs se daban el sí quiero subidos encima de los padrinos), pero en el que dos personas eran las que se casaban. Asimismo, ambos equipos terminaron celebrando sus bodas en un banquete conjunto que llevamos a cabo en la propia sala de exposiciones. Siendo este acto el más importante para todxs ellxs: “al final esto es lo que importa. Celebrar todos juntos y comer. La fiesta más que otra cosa”.



Fig. 67 / Varios instantes de las bodas oficiadas. Archivo CulturaLAB.

► **La resaca.**

Tras la celebración de la boda propusimos despedir la dinámica contemplando y analizando lo que había sucedido. Visionamos los vídeos y repartimos las fotografías instantáneas que habíamos tomado de las performances. En círculo, sentadxs en la sala de exposiciones, invitamos a que compartieran con todxs las experiencias y el por qué de cada decisión. Alguno de los titulares que puede resumir perfectamente la experiencia, más allá de nuestra observación son los siguientes:

- “Yo creo que lo que más nos ha costado es romper con la visión de boda que teníamos”
- “Nuestra tendencia era continuamente a pensar en hombre y mujer casándose. Era como que lo dábamos por hecho”
- “La verdad es que no se nos ha ocurrido que pudiera casarse más de dos personas a la vez”
- “En un principio pensamos que fuera una boda entre dos chicas, pero luego dijimos, pero es que ¿quién dice que sólo se pueda casar dos y ya está?”
- “Yo muchas veces he pensado que si no encuentro a nadie a determinada edad me casaré con mi mejor amigo. Y por eso, hemos pensado que a lo mejor no necesitamos llegar a viejos para eso. Podría ser lo normal casarse con quien quieras y ya está”
- “Una boda hace ilusión, lo digo por experiencia, pero al final donde mejor te lo pasas es en el banquete porque ya estás más relajada y estás con todos los amigos. Por eso, creo que lo mejor de la boda que hemos organizado ha sido el picoteo de después”
- “En verdad, una boda es algo súper estricto y cultural. Representa una parte muy rancia de lo que sea. Unos ideales. Una norma. Si te sales de ahí, mal”

Este tipo de comentarios, son una muestra del proceso de reflexión llevado a cabo por lxs participantes durante la dinámica. Son un ejemplo de cómo se cuestionaron determinadas reglas, en algunos casos no escritas, que hemos

interiorizado sin cuestionar. No obstante, es interesante destacar que ningún grupo hizo mención a la crítica decolonial que planteaban muchas de las obras de la exposición. Tan sólo, en algunos casos puntuales, se hizo alusión a la diferencia entre culturas y lo que ello implica en cuanto a lo que es o no “normal”. A pesar de que tratamos de introducir este tema dentro de las reflexiones grupales no conseguimos que prosperara, principalmente, por ser un tema que, como averiguamos preguntando, no atravesaba directamente a ningunx de lxs participantes.



Fig. 68 / Algunas de las fotografías instantáneas (Cuerpos detonantes) que entregamos de recuerdo a lxs participantes. Archivo CulturaLAB.

8.1.3. Pedagogías de expresión

a) Exposición en la que se basa:

Esta dinámica de mediación cultural transcurre en paralelo a la exposición **“Pedagogías Feministas. Otras formas de hacer mundo”** comisariada por el colectivo artístico y educativo *colectivof* (formado por las profesoras, investigadoras y artistas Yera Moreno i Eva Garrido) que tuvo lugar en la Sala Universitas del 7 de mayo de 2019 al 4 de julio de 2019. Lxs artistas que exponían sus obras fueron val flores, nucbeade, VenidaDevenida, Coco Guzmán, Raquel Frieria y roma.

Esta muestra, a su vez, forma parte un proyecto cultural más complejo que, al igual que “Un amor revolucionari/A revolutionary love” (2017), “Visualidades Diversales” (2018) vistas en los puntos anteriores, y “Con-Tacto. Políticas y poéticas de la tocabilidad” (2021), que veremos después de este caso, presenta una serie de activaciones con perspectiva feminista/LGTBIQ+ que son fruto del convenio entre la UMH y la Vicepresidència i Conselleria d’Igualtat i Polítiques Inclusives de la Generalitat Valenciana, “para la realización de acciones que tengan como objeto el fomento de la igualdad en la diversidad” (Sentamans y Reina, 2019, p.9).

Como apuntan Sentamans y Reina (2019) en la publicación¹³¹ que se llevó a cabo sobre este proyecto:

“Pedagogías feministas”, formulado en un plural diverso e inclusivo, es un proyecto cultural, diseñado y organizado por la Universidad Miguel Hernández, que surge de la voluntad de reconocer la importancia de los feminismos, sus debates y sus aportaciones en la trascendental transformación en materia de igualdad y diversidad. Pero especialmente nace también de constatar la necesidad de que queda mucho por hacer, y que como universidad pública tenemos la responsabilidad social de seguir trabajando para romper las barreras discriminatorias que demarcan opresiones y privilegios según sexo, género, orientación sexual, proveniencia, raza, clase, capacidad o corporalidad. (p. 10)

¹³¹ La referencia a la publicación completa es *colectivof* (2019) y se puede descargar en: <https://cultura.umh.es/files/2020/03/PedagogiesFeministes.pdf>

En este marco se plantea la exposición comisariada por colectivo, cuyo objetivo es, según sus palabras, “reaprender e imaginar otras formas de vivenciar y experimentar ciertos ítems que estructuran nuestros mundos (y sus regulaciones y normas)” (Sentamans y Reina, 2019, p. 11).



Fig. 69 / Vista de sala de la exposición. Archivo Vdo. Cultura UMH.

b) Participantes:

En esta ocasión contamos con dos grupos de estudiantes del Ciclo Formativo Servicios Socioculturales y a la Comunidad del C.I.P.F.P. Valle de Elda¹³². Además, su profesor nos comentó que habían estado tratando durante todo el curso temas relacionados con el feminismo y la diversidad. Por ello, esta exposición les resultaba especialmente interesante para seguir trabajando lo visto en clase.

¹³² El desglose de participantes de este proyecto de mediación cultural fue:

- Un primer grupo de 17 estudiantes del Ciclo Formativo Servicios Socioculturales y a la Comunidad del C.I.P.F.P. Valle de Elda.
- Un segundo grupo de 18 estudiantes del Ciclo Formativo Servicios Socioculturales y a la Comunidad del C.I.P.F.P. Valle de Elda

c) La mediación¹³³:

Bajo el título “Pedagogías de expresión” buscamos, principalmente dos cosas. Por un lado, expandir el sentido de la exposición permitiendo que lxs visitantes en general y lxs participantes de los talleres en particular, tuvieran voz. Un requisito fundamental para que, sobre sus propios discursos y construcciones sociales, pudieran reflexionar, debatir y aprender o desaprender si se diera el caso. Por otro lado, en un claro guiño al nombre de la propia muestra, “Pedagogías feministas”, apostillar y reivindicar en el entorno en el que se desarrolla esta práctica de Educación Artística que la libre expresión, desde el respeto siempre, es fundamental no sólo en la teoría sino en la práctica.

En la dinámica planteada atenderíamos a las diversas formas de expresión del lenguaje verbal y no verbal, así como, a las cotidianidades para, así, repensar la propuesta y obtener conclusiones propias. Los objetivos que nos planteamos fueron los siguientes:

- Analizar las cuestiones planteadas en la exposición en torno a términos y posicionamientos feministas.
- Debatir en torno a qué es el feminismo y por qué es necesario mediante ejemplos propuestos por lxs mediadores y participantes.
- Analizar estructuras culturales, sociales y educativas deconstruyendo mediante la práctica artística barreras de percepción y entendimiento sobre aspectos de género, identidad y diversidad afectiva y sexual.

Para ello, diseñamos una dinámica que buscaba visibilizar aquellos comportamientos, lenguajes, clichés o situaciones diarias que implican algún tipo de discriminación o violencia hacia lo que no encaja en un sistema heteronormativo. Nuestra intención con ello era que lxs participantes se dieran cuenta de cómo hemos interiorizado ciertas conductas o maneras de entender la vida que responden a una educación y cultura normativa alejada, precisamente,

¹³³ Una primera versión de este texto fue publicado previamente en Moltó (2019a) dentro de la publicación “Pedagogías Feministas”, que se realizó con motivo de esta misma exposición. Aquí se incorpora actualizado prescindiendo de (y añadiendo según corresponda) algunos apuntes que puedan ilustrar mejor la experiencia de mediación.

de las pedagogías que defendemos y que intentan, entre otras cosas, abrazar la diversidad y normalizarla. Eva Morales, del colectivo Pedagogías Invisibles es muy contundente al respecto:

Nuestra sociedad es androcéntrica, heteronormativa, eurocéntrica, racista, binaria, clasista... Nuestra realidad es que, dependiendo del lugar donde hayamos nacido, el género que se nos haya asignado al nacer, etc., tendremos más o menos oportunidades. Quizá este mito sea, aparentemente, el más deconstruido por el pensamiento crítico, pero aún queda un largo camino por recorrer para que realmente alcance todos los niveles y rincones sociales. En los contextos educativos y culturales se sigue perpetuando esta visión masculina, blanca, heterosexual, europea y clasista de la sociedad. Necesitamos entornos donde se cuestione esta construcción social, donde se propongan alternativas y nuevas formas de crear conocimientos. (Morales, 2018, p.53)

Partiendo de esta premisa, buscamos visibilizar y reflexionar en torno a la necesidad de educar en un contexto de libertad de expresión donde todas las vindicaciones sociales por la igualdad de derechos desde la diversidad tuvieran cabida. Por ello, reforzamos el mensaje del título con el reivindicativo diseño del *Pizarrón* que explicaremos a continuación.

► **Pedagogías feministas ¡Ya!**

El primer paso para lograr estos objetivos comenzó en el contenido de nuestro característico *Pizarrón*. Su diseño, en esta ocasión, apelaba a la participación activa y reivindicativa de lxs espectadores recreando una de las célebres fotografías que Colita (Isabel Steva Hernández) tomó en 1977 durante la primera manifestación por la diversidad en España¹³⁴. En esta imagen seis personas trans encabezan la marcha rodeadas de varias pancartas con proclamas y mensajes reivindicativos. La adaptación realizada en el *Pizarrón* presentaba seis figuras con las mismas poses de sus referentes. El resto del espacio se completaba con pancartas vacías para que, con tizas dejadas

¹³⁴ La marcha, compuesta por personas gays, lesbianas y transexuales, estuvo organizada por el Front d'Alliberament Gai de Catalunya (FAGC) y tuvo lugar el 26 de junio de 1977 en las Ramblas de Barcelona. Se la considera la primera manifestación del Orgullo LGBT de España (Canden, 2017)

alrededor del mural, la gente que pasara por delante, libremente, pudiera intervenirla y expresar su punto de vista en torno al tema planteado.



Fig. 70 / Arriba la imagen de Colita que inspira el Pizarrón. Archivo Colita fotografía. A su lado, la recreación en tiza. Abajo, el Pizarrón recién dibujado. Archivo CulturaLAB.

Como suele ser habitual, la participación fue elevada y las pancartas vacías que habíamos dibujado se llenaron de mensajes. En este caso, de todo tipo, desde los que apelaban por los cuidados y afectos (“Dedicar tiempo a la gente que quieres. Eso sí es un regalo”), pasando por los más reivindicativos (“Oye Siri. No, oye tú”) hasta los que defendían que “Ni feminista, ni masculina”. Una sentencia que desató, como veremos a continuación, comentarios críticos en el grupo que participaba en la mediación ya que, como en todas las dinámicas de

CulturaLAB, el *Pizarrón* fue el punto de bienvenida de lxs participantes. Frente a él nos sentamos en círculo, buscando una relación lo más horizontal posible. Este primer acercamiento nos permitió tantear el estado de la cuestión planteada en el grupo y, así, poder comparar las opiniones y conocimientos iniciales con los generados después del taller.



Fig. 71 / Detalle de alguno de los mensajes escritos en el Pizarrón. Archivo CulturaLAB.

“¿Qué representan esas figuras?” o “¿Quiénes son?” fueron algunos de los comentarios que lanzaron al reparar en el *Pizarrón*. No obstante, hubo varixs participantes que reconocieron la famosa imagen que inspiraba el dibujo ya que, como hemos comentado, habían trabajado previamente sobre materia feminista y lgtbiq+: “No me acordaba del nombre, pero sí que vimos en clase que eso fue la primera manifestación gay de España” o “Las que iban en primera fila eran transexuales” son comentarios que, efectivamente, demostraban un conocimiento previo del tema.

Respecto a la frase “Ni feminista, mi masculina”, fueron varias las voces que se alzaron en contra de este comentario: “Es lo típico que dice alguien que no tiene ni idea sobre feminismo”, “Se piensan que feminismo es ir en contra de los hombres”, “A mi me choca que alguien escriba eso en una pancarta que se supone que tiene que decir algo reivindicativo contra el machismo”, “A lo mejor lo ha puesto pensando que hacía gracia, pero demuestra que hay mucha gente que piensa que ser feminista es algo malo”.

► **Recorrer la exposición.**

Acto seguido, tras esta bienvenida, comenzó la acción. En primer lugar, invitamos, como es habitual, a que se recorriera la exposición de forma autónoma durante unos minutos. Indicamos que no tenían un tiempo definido para hacerlo y que cuando viéramos que ya era hora de pasar a otra cosa, lo haríamos. Para ello, como siempre, nos basamos en la actitud corporal de lxs participantes.

En esta ocasión, no tardaron en aparecer los primeros comentarios y caras de extrañeza: “Hay algunas obras que sí que identifico con temas de diversidad, pero otras no las entiendo”. Como solemos hacer, invitamos a que averigüen entre ellxs la respuesta, pudiendo emplear todos los métodos que consideren. “Saca el móvil y miramos a ver quien es el artista” fue el comentario que que uno de los participantes le dijo a su compañera ante nuestra postura.



Fig. 72 / Diversos instantes del recorrido autónomo por la exposición en los que advertimos cómo, de forma espontánea, lxs participantes reflexionan sobre las obras e interactúan con ellas. Archivo CulturaLAB.

► Repensarnos

Tras el recorrido por la muestra, establecimos un debate en el que intentamos responder a las preguntas generadas. Sentadxs en círculo, otra vez, pero en esta ocasión dentro del espacio expositivo y, concretamente, donde por consenso se decidió, pudimos establecer el



Fig. 73 / Momento de debate una vez realizado el recorrido autónomo por la sala. Archivo CulturaLAB.

diálogo deseado. Cuestiones como ¿qué ocurre cuando en clase hay un chico “afeminado”? ¿tenemos los mismos derechos chicos y chicas? ¿somos todxs tan abiertos y tolerantes como decimos ser? salieron espontáneamente según avanzaba la conversación. Lo interesante es que algunas de las percepciones sobre lo “bien” que va todo en cuestiones de aceptación de la diversidad que se tenían antes de ver la exposición comenzaron a cuestionarse.

A modo de ejemplo, podemos citar dos momentos muy determinantes: por un lado, uno de los chicos más activos en la dinámica, pero a la par de los más escépticos en la necesidad de las pedagogías feministas, reaccionó con sobresalto y de forma airada cuando uno de sus compañeros le preguntó si podía abrazarle y darle un beso en la mejilla. Su respuesta negativa y su lenguaje corporal que expresaba rechazo e incomodidad, dio paso a una argumentación en la que, intentando no desmontar su discurso inicial progresista y “heterofriendly”, entendía que al darse un beso con otro chico podría hacer pensar que él era homosexual y que eso le incomodaría. Acto seguido, una compañera le replicó diciéndole que si él no tenía problemas con las personas homosexuales por qué le importaba tanto que pensaran que él lo fuera. Tras unos segundos de duda apeló a que a él le daría igual, pero que a la gente o a su familia no. En este momento, lxs mediadorxs visibilizamos el extrañamiento y

los conflictos que se presentan cuando una situación normativizada se cuestiona y cómo el factor social tiene más peso del que nos imaginamos.

El segundo ejemplo por remarcar fue la confesión de un chico que afirmaba haber molestado en cursos anteriores a un compañero al que él y sus amigos consideraban gay. El desconocimiento, pero, sobre todo, la retroalimentación entre su grupo de amigos fueron los principales motivos que le impulsaron a llevar a cabo estos comportamientos de los que, según nos explicó, no se sentía orgulloso. Cuando le preguntamos por qué habían actuado así nos confesó que él sólo tenía de referente la imagen de los “maricas” que aparecen en la televisión, pero luego se dio cuenta que su compañero era “normal” a pesar de ser homosexual. En definitiva, buena persona. Por lo que se arrepentía de haberlo molestado. Este caso, por un momento, logró el consenso de la mayoría del grupo: era una persona normal, no como los “maricas de la tele”. Por tanto, no debería haberlo molestado. Antes de que lxs mediadorxs preguntásemos sobre los “maricas de la tele”, una de las participantes intervino cuestionando que por muy marica que fuera alguien eso tampoco le daba el derecho a meterse con él y diferenciar, por tanto, a homosexuales buenos (los que siguen un patrón heteronormativo) de los homosexuales malos (los que tienen “pluma”).

Este debate espontáneo entre lxs participantes resultó muy oportuno porque permitió introducir la actividad práctica que íbamos a desarrollar basada en la construcción de la identidad, pero, sobre todo, nos demostró, aún más, la necesidad de que se aborde la construcción identitaria y su pluralidad y diversidad en y desde las aulas (ya sea de género, racial, afectiva....).

Tras un debate muy interesante, en el que quedó claro que todas nuestras construcciones sociales se pueden cuestionar y que, en muchos casos, todavía arrastramos ciertos prejuicios hacia lo que no nos afecta o hemos tratado directamente, dimos paso a la siguiente actividad.

► **Visibilizar “lo otro”**

Basándonos en la obra de Coco Guzmán “Genderpoo¹³⁵” (2018), la dinámica práctica que se propuso fue la de dibujar, lo más esquemáticamente posible y siguiendo la estética de la pieza de referencia, figuras que representaran diversos modelos de cuerpos y/o identidades no normativas para construir un icono señalético para el uso de baños públicos (en paralelo a la propuesta de la propia obra de Guzmán). El resultado fue variado y significativo. Cada participante dibujó representaciones muy diversas, pero con algunos rasgos que delataban ciertas pautas que todavía no habían detectado. Por ejemplo, a la hora de dibujar a una mujer transexual, la mayoría optaba por representarla con los rasgos arquetípicamente femeninos: pelo largo, labios rojos, tacones....En el caso de la representación masculina, lxs más osadxs dibujaron “hombres” con vagina, pero con el pelo corto (ya que no dejaban de ser hombres). Este hecho produjo un último debate en el que se puso de manifiesto lo complicado que es atender a la diversidad desde una educación no inclusiva, a pesar de que en este grupo sí que se había trabajado previamente sobre el tema.

Las impresiones de la dinámica fueron positivas en tanto que lxs participantes fueron capaces de entender que todo es susceptible de ser cuestionado, pero, sobre todo, que vivimos con prejuicios y micro-machismos casi indetectables que damos por sentado: “Es que tenemos tantas limitaciones en la cabeza, que cuesta mucho quitarnos lo cultural de encima y entender que cada uno puede ser como le salga de ahí abajo”.

Otro aspecto remarcable es que las reflexiones y el trabajo de “desaprendizaje” llevados a cabo fueron desarrollados de forma autónoma por cada unx de lxs participantes. Antes de despedirse de nosotrxs, uno de los jóvenes del grupo nos dijo que a partir de ahora le iba a resultar muy difícil no estar continuamente analizándolo todo y que terminaría por volverse loco.

¹³⁵ Genderpoo es una obra creada por Coco Gúzman en 2018 que consiste en una serie de dibujos que, partiendo de la estética y lenguaje visual de la señalética clásica de los baños de hombre y de mujer, replantea los iconos empleados desde una perspectiva queer. El resultado es una instalación formada por múltiples dibujos que visibilizan otros cuerpos partiendo de estas señales tan interiorizadas y normativizadas.



Fig. 74 / Arriba detalle de la obra de Coco Guzmán. Abajo alguno de los dibujos realizados por lxs participantes del taller. Archivo CulturaLAB.

8.1.4. Por tocarnos (?)

Hemos incluido la siguiente experiencia de mediación cultural por varios motivos. Uno de ellos es que continúa la estela de inclusión y diversidad de los anteriores casos. Otro, porque es uno de los talleres más actuales que hemos realizado y ello nos permite ofrecer una revisión lo más actualizada posible de las dinámicas desarrolladas a partir de la aplicación del *Método Momo*. Además de ello, otro de los factores, el principal, que nos ha llevado a seleccionar esta experiencia ha sido lo diferente que es respecto al resto de casos por los condicionantes impuestos por la, todavía vigente, pandemia de la COVID-19. Todo ello ha provocado, como avanzamos al inicio de este apartado, que la estructura de este punto sea, como veremos, diferente al resto.

a) La exposición en la que se basa:

La exposición colectiva¹³⁶ a partir de la que diseñamos nuestra dinámica de mediación cultural se titula “*Con tacto. Políticas y poéticas de la tocabilidad*”. Está comisariada por la teórica, creadora y activista Fefa Vila Núñez y “aborda en sus palabras las cuestiones del distanciamiento físico y la «pérdida del cuerpo» detonados por la pandemia internacional COVID-19” (Sentamans y Reina, 2021, p. 13). Según Vila (2021), la muestra surge a partir de la experiencia de “lxs otrxs”:

Los interrogantes de partida tomaron cuerpo principalmente a través de la experiencia vivida y transmitida del subalterno; del marica, de la queer, de la bollera, del enfermo, del trans*, del negr+, del migrante, de la feminista, a través de la imaginación que despliegan estas criaturas salvajes, nos quisimos preguntar sobre la posibilidad de reinventar la figura humana en el espacio mismo de una comunidad quebrada, herida y atravesada históricamente por el dolor y la exclusión. (p. 24)

Ante este punto de partida y su relación con los interrogantes en torno a las presentes y futuras consecuencias sociales y sanitarias de la pandemia de la

¹³⁶ Se puede ampliar la información de esta exposición en la publicación Moreno y Caeiro (2021) descargable en: <http://ow.ly/aQIT50GEsGg>

COVID-19, algunas de las obras¹³⁷ de esta exposición nos invitan, a su vez, a repensar “las consecuencias corporales, sexo-afectivas y sociales del VIH-sida como pandemia internacional previa, para rumiar con una perspectiva ampliada y crítica esa dialéctica con-tacto/contagio y sus implicaciones: estigma social, precarización, derecho a la sanidad universal, la intimidad, o el duelo...” (Sentamans y Reina, 2021, p. 12).

La muestra tuvo lugar del 12 de marzo de 2021 al 1 de junio de 2021, todavía con fuertes restricciones y medidas de seguridad por la Covid-19 (aforos limitados, movilidad territorial restringida, toque de queda, etc.). En ella participaban lxs artistas María Hamilton (aka Materia Hache), Marisa Maza, Lizette Nin, Marta de Gonzalo y Publio Pérez, Floy Krouchi y Fefa Vila, Xoan Anleo, Pepe Miralles, Aimar Pérez Galí, Diego del Pozo, Andrés Senra y Coco Guzmán. A Guzmán lx recordamos del anterior caso de estudio con su obra *Genderpoo* (2018), inspiración de la dinámica que llevamos a cabo. En ella, se cuestionaba la señalética habitual que nos podemos encontrar en cualquier baño público y que suele reducirse a expresiones muy concretas de la representación normativa del hombre y de la mujer. Hemos querido rescatar este dato puesto que, de forma paralela a la exposición “Con tacto. Políticas y poéticas de la tocabilidad” la UMH ha culminado con el Proyecto de Señalética Inclusiva UMH. Un sistema gráfico de señalética institucional aprobado en sesión ordinaria de Consejo de Gobierno de la UMH, y que “considera la perspectiva de género, de igualdad en la diversidad y el empoderamiento y la inclusividad de todas las personas” (Sentamans y Reina, 2021, p. 13).

Tanto la muestra como este proyecto de señalética inclusiva han sido posibles gracias al convenio firmado entre la UMH y la Vicepresidència i Conselleria d'Igualtat i Polítiques Inclusives de la Generalitat Valenciana. Se trata del quinto convenio de estas características al igual que el establecido en los casos de estudio anteriores.

¹³⁷ En concreto, *Libro de los cuidados* (2018-2019) de Pepe Miralles y *The touching community / Correspondencia* (2017) de Aimar Pérez Galí. Se puede ampliar la información en la publicación de la exposición, descargable en el siguiente enlace: <http://ow.ly/aQIT50GEsGq>



Fig. 75 / Dos vistas de sala de la exposición. Archivo Vdo. Cultura UMH.

b) Caso de Estudio. Por tocarnos.

La dinámica que presentaremos en este apartado es el resultado de un proceso de aprendizaje y adaptación obligado por el estado excepcional que hemos vivido a causa de la COVID-19. Por ello, antes de detenernos en los resultados obtenidos queremos presentar una experiencia propia, a modo de reflexión, en torno a las prácticas de mediación cultural y Arte+Educación que desarrollamos y cómo éstas (y nosotrxs) se han visto atravesadas por todo lo que implica la crisis del coronavirus.

Las siguientes líneas han sido escritas durante los primeros días del confinamiento obligatorio, establecido a partir del estado de alarma decretado en España el 14 de marzo de 2020¹³⁸.

Hemos querido mantener este texto tal como se concibió para conservar la palpable incertidumbre que desprende nuestra narración. Como se puede observar, fue escrito en un momento en el que todavía no existían tantos estudios como ahora sobre el impacto de la COVID-19 en el campo de la Educación Artística, siendo la mayoría de fuentes recogidas, artículos de prensa. Este texto adelanta alguna de las cuestiones que, posteriormente, hemos trasladado a la mediación cultural que nos ocupa.

¹³⁸ https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Paginas/2020/14032020_alarma.aspx

La Educación Artística en tiempo de COVID-19.

Sí, supuestamente, como hemos visto en capítulos anteriores, la Educación Artística y sus profesionales se deben a la realidad, al contexto social y al *escuchar y mirar lo que ocurre a nuestro alrededor, no podemos obviar lo que está sucediendo durante el estado de emergencia decretado con motivo de la COVID-19.** Estas líneas se han escrito durante los meses de marzo y abril de 2020. No existe más literatura que la que cada día va surgiendo en artículos de prensa y publicaciones puntuales que llevan a cabo expertos del sector. Nuestra intención con este texto ha sido reflejar desde la propia experiencia y aún sin la perspectiva temporal que una investigación científica puede requerir, una situación que ha afectado, también, al sector de la Educación Artística.

Sirva este caso de estudio como un diario sobrevenido, apresurado y casi inacabado que hace las veces de testigo inesperado de una situación que nos ha afectado a todxs sin previo aviso y sin margen de actuación.

Nuestra intención con estas líneas es abrir nuevas vías de investigación que tendrán que matizarse desde la distancia y la reflexión, pero que, narradas desde la actualidad y en primera persona, nos permitan sacar conclusiones sobre las estrategias seguidas y a seguir en el campo de la Educación Artística de los próximos tiempos.

“La mayor valentía es dejarse tocar”

(Garcés, 2016, p.38)

Desde que empecé a escribir esta tesis hasta la elección de esta cita con la que comienzan estas líneas, y a la que haremos referencia más adelante, ha comenzado, entre otras cosas, una pandemia a nivel mundial. La crisis del Covid-19 nos ha pillado desprevenidxs y, aunque se intuyen algunas consecuencias, todavía no

queda claro cómo será la transformación social, psicológica, cultural, artística y educativa de la era post-coronavirus (AAVV, 2020).

No obstante, sólo basta recurrir a experiencias cercanas o, incluso personales, para que nos percatemos de determinadas conductas y pautas que se están repitiendo a lo largo del estado de alarma. Aplausos que homenajean el trabajo de lxs sanitarixs, críticas a la gestión del gobierno, nuevas formas de trabajo y comunicación a través de videollamadas y reuniones en plataformas tipo Skype o Zoom o, incluso, nuevos espacios de vigilancia que trascienden la figura de los cuerpos del orden y pasan a ubicarse en las ventanas y balcones de las ciudades con las consecuencias a nivel social y psicológico que esto pueda provocar. De hecho, la artista Concha Jerez se aventura a denunciar que “el gran fantasma que tenemos en España es vigilarnos los unos a los otros” (Espino, 2020, párr. 8).

Al mismo tiempo, las fuentes de información tradicionales se diluyen y las redes sociales polarizan los mensajes a favor o en contra de cualquier cosa susceptible de generar debate, sea noticiable o no.

Esta transformación o cambio también ha afectado a las instituciones culturales y artísticas. Durante estos días el consumo de obras culturales, llámense películas a través de plataformas de pago por suscripción o “pay per view”, fotografías más o menos artísticas, pinturas, etc. ha aumentado. También, el ofrecimiento de las mismas. Artistas, educadorxs y las propias instituciones culturales y educativas están volcado en sus espacios web o redes sociales los materiales didácticos o artísticos que tenían guardados. Todo ello, para seguir ofreciendo servicio a sus públicos.

Museos como el Prado y el Reina Sofía con sus hashtags especialmente creados para la ocasión, #PradoContigo y #ElReinaEnCasa respectivamente o, en el caso de las universidades, el empleado por la UMH #culturaencasa, son un ejemplo ilustrativo, en cuanto a grandes instituciones se refiere, de este nuevo posicionamiento online de entidades que ha tenido que repensar su discurso

para seguir “abiertas”. Además, en ambos casos, como en la mayoría de los que hemos podido encontrar, la apelación directa hacia un sentimiento de cercanía y cuidado (contigo, en tu casa) es común en este tipo de acciones. Esto, como veremos más adelante, refleja una cercanía que, a priori, se agradece, pero que perpetúa, de alguna manera los estereotipos asociados a todo lo que el arte y la educación implica en cuanto a cuidados, precarización y feminización del sector se refiere (Acaso y Megías, 2017).

Esto, en general, está visibilizando debates que ya existían en torno a la precariedad de la mayoría de agentes del medio cultural y artístico a quienes se presupone el ofrecimiento desinteresado de su trabajo (Pedagogías Invisibles, 2019), pero, además, con un claro objetivo lúdico o de entretenimiento (Durán et al., 2017). Además, otros debates han surgido y han puesto de manifiesto la necesidad de la reivindicación y dignificación de la cultura en estos momentos. Nos referimos a discursos radicalizados (Fig. 76) que defienden modelos normativos, asentados y que sólo representan a un



Fig. 76 / Ejemplo de publicación en Twitter que ataca al mundo de la cultura.

determinado sector de la sociedad, demonizando todo lo que es “diferente” a la norma (Sánchez, 2019).

Por otro lado, el sector educativo se ha visto en la necesidad de readaptarse para llegar también a las casas de lxs estudiantes.

En el terreno educativo el debate ha pasado en breve plazo de decidir cómo cerramos este trimestre a analizar cómo va a ser, después de todo lo que está ocurriendo, la educación del futuro. Se habla ya de la educación post-covid. (Zubillaga, 2020, párr. 2)

Una educación “Post-Covid” que necesitará replantear las carencias detectadas y es que, como apunta Trujillo (2020) en un artículo reciente, “la pandemia ha cerrado las escuelas, pero no la Educación” (párr. 1) y, ante esto “un nuevo sistema educativo ha surgido de repente: el sistema de educación a distancia” (párr. 1), un sistema que, por diversos factores presenta problemáticas y es que “la enseñanza 'online' que han tenido que improvisar profesores y chavales está suponiendo un reto tecnológico y un pulso a la paciencia” (Veiga, 2020, párr. 1).

Por un lado, en lo que se refiere a los aspectos técnicos. No todas las familias cuentan con los recursos económicos o materiales para seguir de forma online las clases. Faltan ordenadores, la conexión a internet es deficiente o, en el peor de los casos, hay más de un estudiante en casa y se les solapan las asignaturas. Tal como Lacort (2020) titula un artículo sobre este tema: “La escuela por Internet iba a democratizar la educación, pero el curso forzosamente online está teniendo el efecto opuesto”. Nos encontramos, por tanto, ante una “brecha digital” educativa propiciada por la escasez de recursos económicos, tal como revela Andrés Conde, director general de la ONG Save the Children, en un artículo de Torres (2020) para el diario El País:

La educación online en estos casos no funciona [...] entre las familias que ingresan menos de 900 euros al mes, un 42% no tiene ordenador en casa y un 22% no tiene acceso a la red. (párr. 4)

Por otro lado, y aunque se tengan todos los ordenadores necesarios y la mejor de las conexiones a internet, nos estamos encontrado con un problema que afecta tanto a lxs estudiantes (de cualquier edad) como a lxs profesorxs: el intento de trasladar el modelo educativo formal, que hasta ahora se estaba impartiendo en las aulas, al sistema online.

A través de su cuenta de Instagram, un medio de comunicación conectado con la realidad de los estudiantes (Acaso, 2017) que emplea para que su mensaje llegue a todos sus públicos con capacidad de réplica por parte de éstos, Cristian Olivé denuncia que algunxs profesorxs aprovechan las videollamadas para examinar a sus alumnxs (Olivé, 2020a) intentado replicar el sistema habitual de las aulas a

distancia. También denuncia la necesidad de implementar otro método para dar clase que no se asiente en las bases tradicionales de la educación ya que, como apunta desde hace tiempo Acaso y Megías (2017) es fundamental hablar el mismo lenguaje, en este caso el audiovisual, para construir un sistema educativo que propicie el interés y resulte atractivo. Se trata no sólo de “combinar lo presencial con lo digital, sino de dar otro significado a la

presencialidad” (Zubillaga, 2020, párr. 4) tanto de lxs docentes como de lxs alumxns. Estaríamos hablando de poner en valor “aquellas dimensiones de la práctica docente que son estrictamente humanas y que ninguna alternativa virtual puede sustituir” (Zubillaga, 2020, párr. 4), pero adaptándose a los lenguajes y procederes del lenguaje virtual para evitar que les cueste más que antes atender en clase (Mosquera, 2020). Por tanto, resulta fundamental que siga existiendo una conexión entre docentes y estudiantes, algo que puede ser tan básico como “darles la palabra” (Mosquera, 2020, sección 2, párr. 1) para intentar no trasladar modelo de “clase magistral” tal cual a las casas.

Este hecho, hasta el momento no había sido tan cuestionado ya que, aunque las clases online existen desde hace tiempo, normalmente los usuarios suelen cursar niveles educativos superiores (máster, carreras universitarias o cursos online). Pero, dar clase a estudiantes de primaria o instituto a través de una pantalla puede convertirse en una odisea si, sobre todo, se sigue manteniendo el formato de clase magistral en el que, al final, la participación y feedback es inexistente y todo termina por convertirse en un monólogo unidireccional del profesor o profesora hacia sus estudiantes, algo que, por otro lado, también es cuestionable en el sistema educativo tradicional (Bosch, 2003).



Fig. 77 / Cristian Olivé, profesor de primaria y autor del libro “Profesores Rebeldes”, denunciando en redes el mal uso de los recursos tecnológicos durante la pandemia.

Es ante esta problemática cuando cobra especial sentido lo que Garcés (2016) apuntaba hace unos años: “no nos hacen falta grandes recursos: sólo gente capaz de estar, con pequeños y mayores, ante la realidad que se abre” (p. 150). Una idea que va a vertebrar nuestro discurso (y futuras mediaciones culturales) y que apuesta, en primer lugar, por **dar importancia a las personas y su relación entre sí**. No hay una figura que predomina sobre otra, se diluyen las jerarquías, se acompaña. En segundo lugar, destierra la necesidad técnica o económica a favor de la cercanía y el factor humano. En tercer lugar, no infantiliza la educación ya que en el proceso incluye a niñas y mayores. Y, por último, menciona que ese acompañamiento ha de hacerse ante la “realidad que se abre”. Este hecho es clave, en la forma de entender el aprendizaje y que es compartido por diversxs autorxs que ven fundamental que la realidad, lo que sucede fuera de las aulas, forme parte de la educación (Acaso, 2020; Pedagogías Invisibles, 2019; Zemos98, 2012) y, de esta forma, crear “sistemas alternativos, propios, significativos y adecuados a las cuestiones relevantes en la realidad social del momento (De Pascual y Lanau, 2018, p. 32). Además, como resalta Mosquera (2020) “a lo mejor nuestras clases son el mejor momento del día, el momento de conectar con el exterior o, lo que es más importante, de desconectar del interior” (sección 2, párr. 1), algo que tenemos que aprovechar.

Ahora bien, ¿cómo se puede integrar la “realidad”, eso que ocurre en el exterior, en la educación? Acaso y Megías (2017) lo tienen claro y según ellas lo que hay que hacer es “conectar la educación general con la realidad a través de la educación artística” (p.29). Y esto parte, entre otras cosas, de utilizar (correctamente) las redes sociales como hacen, por ejemplo, lxs docentes e investigadorxs Cristián Olive o Clara Megías quienes ha convertido sus respectivas cuentas de Instagram¹³⁹ en una galería de ejemplos de aplicaciones reales de Educación Artística en sus clases y su día a día. También resulta destacable el proyecto de innovación docente coordinado como IP por el profesor y artista Javi Moreno en la Facultad de Bellas Artes de la UMH¹⁴⁰ quien ha trasladado los contenidos de todas las asignaturas del Grado de Bellas Artes

¹³⁹ Podemos consultar las cuentas de Instagram de Clara Megías en @claranubol y de Cristian Olivé en @xtianolive

¹⁴⁰ Podemos revisar el proyecto en la cuenta de Instagram @campusaltea

al formato “Stories” de Instagram. Todos ellos son ejemplo de que la educación se da en todas partes (Bosch, 2003) y en diferentes medios, sobre todo en lo digital (Zemos98, 2012).

La Educación Artística, que hemos ido definiendo a lo largo de capítulos anteriores, también ha sido protagonista durante estos días de confinamiento y es que, tanto instituciones como particulares han compartido, también, en medios digitales actividades de todo tipo para entretener, divertir o aprender técnicas o procedimientos artísticos.

En el contexto universitario, cabe destacar el ejemplo del **Vicerrectorado de Cultura de la Universidad Miguel Hernández de Elche** que no sólo ha difundido parte de su contenido a través de las redes sociales mediante una comunicación fluida, sino que ha añadido un apartado en su web¹⁴¹ en el que ha recopilado todas sus publicaciones y recursos multimedia para su descarga gratuita. Este apartado, denominado “Cultura en casa” pretende ser la respuesta al compromiso de la Universidad Miguel Hernández de Elche por seguir acercando la cultura a sus públicos y hacer la cuarentena “más amena y enriquecedora” (Cultura UMH, 2020a, párr. 1).

En cuanto al **ámbito museístico**, las principales instituciones como el **Museo Thyssen**, a través de su departamento de educación “EducaThyssen” o el **Museo del Prado** han llevado a cabo propuestas de Educación Artística para diversos públicos en sus páginas web. En el Museo Thyssen, por ejemplo, hay tutoriales sobre técnicas artísticas para los más pequeños (EducaThyssen, 2020 y Museo del Prado, 2020).

El **Museo Reina Sofía**, que participa activamente en la red de colaboración “Museo Situado¹⁴²” (que trata de aproximar a la institución con la realidad del entorno en el que se ubica), ha readaptado su programa educativo “Gira” y, bajo

¹⁴¹ <https://cultura.umh.es/es/cultura-encasa/>

¹⁴² <https://www.museoreinasofia.es/museo-situado>

la nueva denominación “Gira en tu casa” ha apostado por el uso combinado de las redes sociales y la página web del Museo para sus propuestas.

En los tres casos se ha apostado por un formato de actividades que permite a quienes participan hacer lo que se exige desde casa. No obstante, encontramos una serie de diferencias entre las tres instituciones. El Museo Reina Sofía, por ejemplo, ha creado actividades que abarcan a todo tipo de públicos desde una perspectiva que no contempla el entretenimiento sino la generación de pensamiento crítico. Sus propuestas, lejos de ser simples, inmediatas y orientadas al ocio y recreo tienen como objetivo que se piense, reflexione y cuestione el tema planteado a través de las obras de arte que acompaña cada actividad (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2019).

Este programa que utiliza denominaciones con formato de “hashtag” se subdivide de la siguiente manera:

- #UnMuseoParaTodes (todos los públicos) “una serie de acciones que tienen el objetivo de evaluar la accesibilidad en las instituciones culturales” (Educación Museo Reina Sofía, 2020d, párr. 1).
- #Brillante (Niñas, niños y adolescentes) donde se idea “una narración que recorra nuestra ‘realidad suspendida’, deteniéndose en los detalles de los objetos cotidianos, para mirarlos con otros ojos, reflexionando sobre las historias que podemos contarnos a través de todo lo que tenemos” (Educación Museo Reina Sofía, 2020a, párr. 2).
- #ComunidadesGira (Familias, jóvenes y personas mayores) donde se “invita a visitar virtualmente la Colección y a reinterpretar sus obras desde el descubrimiento colectivo, la investigación, la experimentación y la participación desde casa como actividad grupal o en familia” (Educación Museo Reina Sofía, 2020b, párr.1).

- #Manual feminista para (re)habitar el mundo (Público general) que desde las pedagogías feministas:

[...] reivindica la necesidad de repensar la sociedad contemporánea desde una perspectiva que pone en el centro cuestiones como los cuidados, las alianzas y la generación de redes de apoyo, el pensamiento no antropocéntrico y ecologista, la desjerarquización de los espacios públicos o la puesta en valor de los afectos, el cuerpo y lo cotidiano. (Educación Museo Reina Sofía, 2020c, párr. 2)

Como se puede comprobar, no se excluye a ningún público y, además, se emplea un lenguaje inclusivo, que, por otra parte, sólo se da en el apartado de Educación de la web de este museo. Además, se utilizan términos como “evaluar”, “reflexionar”, “reinterpretar”, “investigar”, “experimentar”, “participar”, “reivindicar”, “desjerarquización” o “descubrimiento colectivo”, por mencionar alguno de ellos. Este tipo de actividades y usos del lenguaje parte de un planteamiento establecido en el Programa Educativo del propio departamento de Educación que “incluye propuestas de nuevas actividades y proyectos que abren otras posibilidades para la reflexión y la práctica educativa” (Educación Museo Reina Sofía, 2020e, párr. 1) y todo ello como “resultado de un trabajo colectivo en el que participan educadores, artistas de diversas disciplinas, voluntarios y docentes” (Educación Museo Reina Sofía, 2020e, párr. 1). Estos dos aspectos son muy significativos ya que, el primero, confirma la intención reflexiva de esta propuesta de Educación Artística por encima de la meramente recreativa y, el segundo, remarca que es creado desde la colectividad y con varios agentes formando parte de la concepción del mismo. Éstos, que no sólo se ciñen al perfil de la educación vienen a reforzar el planteamiento de que la educación, en este caso no formal desarrollada en un Museo, se da más allá de los campos formales (y tradicionales) de ésta y de un único perfil, el del profesor o profesora o educador o educadora, tal como apuntan De Pascual y Lanau (2018) al definir a cada uno de estos agentes cuando participan en estas propuestas de Educación Artística como “una figura profesional que tiene conciencia educativa y entiende el arte como vehículo de aprendizaje además de contemplar una faceta investigadora en su labor” (p. 69).

Es decir, que el aprendizaje se une también al perfil investigador de la figura que educa por lo que, además desarrollar actividades con un claro propósito reflexivo como los ejemplos vistos, la figura de quien los desarrolla (e implanta) tiene un carácter activo y propositivo en línea de lo que podemos considerar una combinación del “Artista Delincuente” (De Pascual y Lanau, 2018) y los “Profes Rebeldes” (Oliver, 2020) y la intersección entre Arte y Educación que sienta las bases de lo que diferencia la Educación Artística formal tradicional de la que se entiende como Arte+Educación.

Si ahora analizáramos las diversas propuestas que se están dando durante el confinamiento, o incluso antes del estado de alarma, en redes sociales o las páginas web de algunas instituciones educativas y culturales, seríamos capaces de encontrar distintas propuestas educativas y artísticas que, bajo este prisma reflexivo quedarían relegadas a divertimentos o manualidades (Acaso, 2014) sin ningún trasfondo crítico ya que, en estos casos el “para qué” no tiene nada que ver con lo que se espera y presupone en el modelo de Educación Artística contemporánea no formal que estamos analizando en la presente tesis: “La educación artística no es ningún pasatiempo. Un pasatiempo [...] implica una actividad corta, de fácil realización técnica, en la que muchas personas no se plantean algo esencial: para qué realizamos dicha actividad” (Acaso, 2020, párr. 7).

El texto en el que se enmarca esta cita¹⁴³, denuncia, precisamente, **que la gran mayoría de actividades y contenido cultural y artístico expuesto y distribuido en su mayoría gratuitamente en medios online no puede ni debe clasificarse como Educación Artística:** “La educación artística que venimos defendiendo desde hace años no es, en absoluto, la educación

¹⁴³ Se trata de un artículo escrito para uno de los periódicos (digital y en papel) de mayor tirada nacional (EGM, 2020), *El País*, publicado durante los inicios del periodo de cuarentena. La elección de un medio de estas características no es casual ya que Acaso (2020) denuncia la invisibilización tanto de la educación artística como de lxs profesionales que la desarrollan. De esta manera, el artículo, además de por su contenido, se convierte en un ejemplo práctico del necesario empoderamiento del sector (Pedagogías Invisibles, 2019) a través de un medio más accesible para la mayoría de lectores que otros más especializados.

Quien lo firma, María Acaso, es la Jefa de Educación del Museo Reina Sofía, responsable del programa educativo Gira y #GiraEnTuCasa que, como hemos visto, tiene un claro componente crítico y transformador.

artística que se está defendiendo en los diferentes posts y memes que circulan estos días en la red” (Acaso, 2020, párr. 6).

La cantidad de mensajes, publicaciones y “challenges” en los que se enseña a pintar, decorar o hacer manualidades diluyen lo que se supone que es la verdadera Educación Artística no formal.

Todo ello, nos lleva a plantearnos realmente **¿Qué es la Educación Artística no formal en estos momentos?** Con este texto contextualizado en plena crisis del Covid-19, hemos querido responder esta cuestión, visibilizando una realidad que nos está afectando no sólo por esos “memes y posts” que no son Educación Artística (Acaso, 2020) sino también porque esta realidad nos hiera en lo social, lo humano y lo profesional, como estamos viendo en las noticias y viviendo en nuestras propias carnes.

Éstos son temas fundamentales de la Educación Artística porque ésta nos “permite exponer abiertamente aspectos que hasta hace poco resultaban cuestiones casi prohibidas tanto en la calle como en las aulas” (Huerta, 2015, p.25) y, de esta forma “mejorar y transformar nuestra realidad utilizando criterios como el respeto, la colaboración, la equidad y la ayuda a quienes más lo necesitan” (Huerta, 2015, p. 26). Algo que, en estos momentos parece aún más necesario de lo habitual. Por este motivo, hemos optado por escribir en “tiempo real”, desde el confinamiento, y a modo casi de diario o cuaderno de campo lo que nos está ocurriendo y afectando.

Garcés (2016), a quién citábamos al inicio de estas líneas, escribió mucho antes de esta pandemia que “La herida es el límite del pensamiento” (p.66) como una manera de expresar que el cuestionamiento de nuestra realidad asentada puede desmoronar la comodidad sobre la que nos basamos y eso puede resultar doloroso por todo lo que supone. A ello, añade la siguiente consideración de Adorno: “hacerse cargo de la herida es, antes que nada, no taparla, no enmascararla con conceptos que contribuyan a disimularla, a olvidarla o a

justificarla. Para curar hace falta destapar, para pensar hace falta dejar gritar” (p.66).

En realidad, tanto Adorno como Garcés hablan de enfrentarse y arriesgar, de cuestionar y emprender un camino hacia el pensamiento crítico “Un gesto valiente que implica detenerse, plantarse, dirigirse y exponerse a la inquietante presencia de los otros” (Garcés, 2016, p.38). Trabajar desde la colectividad, compartir pensamientos y crecer porque la educación y el arte “deben moverse en el terreno del cuestionamiento de las certezas determinadas por los órdenes ya establecidos” (De Pascual y Lanau, 2018, p.32), algo que ahora, en estos momentos, en este tiempo, es tan necesario ante esta nueva normalidad hacia la que nos abocamos con tantas heridas y miedos.

/La importancia de tocar y dejarse tocar/

El miedo forma parte de nosotrxs ahora, y eso ya está provocando las primeras consecuencias sociales y culturales que apuntan a normalizar la falta de contacto entre personas, tal como señalan Almazán y Riechmann (2020) que alarman de una tendencia que ya estamos viendo derivadas del distanciamiento social y el miedo al contacto:

[...] dos de los fenómenos que la crisis sanitaria ha acelerado hacen plausible pensar en un posible tránsito a un nuevo régimen social sin contacto humano, o con el menor número posible de contactos y regulados por la burocracia (parr. 4)

Un futuro cercano al de Huxley (2013) o Orwell¹⁴⁴ (2018) donde el miedo es el motor de la sociedad y, por tanto, una nueva (vieja) forma de control. Concha Jerez lamenta que se haya promovido una “sensación de inseguridad que hace que los ciudadanos acepten la reducción de sus libertades democráticas” (Espino, 2020, párr. 8) y esto repercute en que hasta se vigile a lxs niñxs (Espino, 2020). Esto, unido a la capitalización del tiempo (Barca, 2020), con

¹⁴⁴ Nos estamos refiriendo a los clásicos “Un mundo feliz” de Aldous Huxley y “1984” de George Orwell

jornadas inacabables de teletrabajo y ocio social restringido, nos vuelve a llevar a esa realidad utópica que ya hemos explorado al hablar de *Momo* (Ende, 1984) en la que todo estaba controlado por los *Hombres Grises* y los niños, como está sucediendo ahora, son los principales enemigos.

Aunque estos ejemplos pertenecen a la ciencia ficción, Thornton (2020) nos recuerda una realidad que no se aleja demasiado de estas novelas y es que, aunque en algunos espacios o contextos resulte complicado vivir sin el contacto físico o la proximidad en otros está muy normalizado desde hace tiempo:

[...] la mayoría de los centros de arte, con esos letreros que desde hace tiempo dicen “no tocar”, se pueden adaptar a las normas de distanciamiento social de forma natural. Así, aunque mucha gente padezca cierto estrés postraumático en lo relativo al contagio, los espacios dedicados al arte resultarán menos amenazadores. (párr. 4)

Algo que, desde la óptica de la Educación Artística o de las nuevas formas de entender los espacios expositivos desde la experiencia y sociabilización (Manen, 2012) se sitúa en la antítesis. Y por ello, porque la educación, el arte y, sobre todo, la Educación Artística ha de estar conectada con la realidad y las heridas que tengamos que curarnos. Es necesario que en un momento en el que se nos pide separarnos entendamos que **“la vida no es la obra de un individuo”** (L. Gil, 2020, párr. 3) **sino la suma de todos aquellos hilos que nos conectan y unen con las personas** y que están “fabricados con elementos materiales y afectivos [...] que atan aquello que creíamos se encontraba separado” (L. Gil, 2020, párr. 3)

Aunque la distancia social sea necesaria para terminar con este virus que ha paralizado el mundo, tenemos que ser capaces de desarrollar las técnicas y capacidades para entender esa nueva normalidad y cuestionarla como a la “antigua”. La Educación Artística se torna indispensable para ello a través de las pedagogías basadas en los afectos, la diversidad, la crítica y, sobre todo, el arte. **Por ello, cobran especial sentido las palabras de Garcés (2016) con las que comenzaba este texto: “La mayor valentía es dejarse tocar” (p. 38) en definitiva, compartir,**

formar parte de la colectividad y avanzar entre todxs, ahora más que nunca.

c) La experiencia de mediación:

Desde lo descrito en las anteriores líneas hasta las que se escriben a continuación, hemos llevado a la práctica una exposición y una experiencia de mediación cultura que han sido atravesadas por la pandemia.

Bajo el título “Por tocarnos (?)” nos planteamos, precisamente las implicaciones e importancia del tocar (nos) y no tocar(nos) a las que, tanto la exposición comisariada por Fefa Vila y nuestra experiencia descrita aluden. Para ello diseñamos una dinámica muy distinta a las habituales, pero conservando nuestras señas de identidad. De este modo, el *Pizarrón* seguía siendo un elemento indispensable que reflejaría, a nuestro modo, el propósito y posicionamiento de nuestra dinámica.

Para ello, partiendo de la experiencia propia durante el confinamiento y de la propia temática de la exposición, escribimos en la parte izquierda del *Pizarrón* un listado de 24 cosas que, a lo largo de este tiempo, nos han repetido que nos pueden suceder (o “tocar”), precisamente, por tocar algo o tocarnos:

- | | | | |
|--------------------------|-------------------------|----------------------------------|---------------------------|
| 1. Un año sin abrazos. | 7. ERTE. | 13. Contagiarme. | 19. Ansiedad. |
| 2. No ver a mis abuelxs. | 8. Soledad. | 14. Que me miren mal. | 20. Relaciones virtuales. |
| 3. No quedar con amigxs. | 9. No viajaré. | 15. No más besos. | 21. En el paro. |
| 4. Toque de queda. | 10. Que me miren raro. | 16. Perder a alguien. | 22. Cuarentena. |
| 5. No más cultura. | 11. PCR de regalo. | 17. Vivir con miedo. | 23. Mascarilla. |
| 6. Distancia social. | 12. TikTok obligatorio. | 18. Un rollo de papel higiénico. | 24. Contagiarte. |



Fig. 78 / Vista del Pizarrón. En primer término el listado de 24 “premios”. Archivo CulturaLAB.

Para hacer hincapié en la idea de “tocar” colocamos en el centro del *Pizarrón* una ruleta con 24 números, invitando a quien pasase por delante a probar suerte y, en una especie de concurso un tanto macabro e irónico, comprobar qué le “tocaba” de ese listado de premios. Debajo de la ruleta, colocamos un carrito con tizas, gel hidroalcohólico y toallitas desinfectantes. También pusimos varias pegatinas para que las pegasen junto al premio que les había tocado y así saber cuáles habían sido los más populares.



Fig. 79 / Detalles del Pizarrón. Izq: ruleta de premios y QR con instrucciones. Centro: Colocando una pegatina al lado del “premio” que nos ha tocado. Dcha.: Carrito con pegatinas, tizas, gel hidroalcohólico, guantes y pañuelos. Archivo CulturaLAB.

A su vez, con tal de contrarrestar esta ruleta de “premios”, decidimos añadir en la parte derecha del *Pizarrón* una sucesión de 24 números, invitando a que aquellas personas que hubieran probado suerte añadieran aquí qué premio les gustaría que les tocara de verdad. Alguno de los premios que escribieron (hay más de 24) son:

- | | | | |
|---|------------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| 1. Salir hasta las tantas | 7. Amigas, amigas, amigas | 13. Viajar a Menorca este verano | 19. Cita en la playa |
| 2. Dar achuchones y besos a los mayores | 8. Sexo del bueno | 14. Bici + aperitivo | 20. Viajar, viajar, viajar |
| 3. Gachamiga con los colegas | 9. Un vibrador (cualquier me | 15. Bailar en grupo | 21. Poder perrear |
| 4. No más abrazos a escondidas | 10. Poder ir de festival | 16. Vivir con todes | 22. Un abrazo infinito |
| 5. Tener dramas los justos = 0 | 11. Crear | 17. Siempre vivir con amor | 23. Libertad |
| 6. Cervecita fría | 12. Besar al de tu derecha | 18. Felicidad eterna | 24. Quitarme la ... |



Fig. 80 / Vista del *Pizarrón* con los "premios" que nosotrxs propusimos (izquierda) y los que cada persona escribió voluntariamente (derecha). Archivo CulturaLAB.

En paralelo al juego que estaba sucediendo en el *Pizarrón* diseñamos una **dinámica de mediación virtual** para cumplir con los siguientes objetivos:

- Trasladar la experiencia CulturaLAB a aquellas personas que no pudieran desplazarse hasta la sala de exposiciones.

- Crear una dinámica segura y sin riesgos.
- Dar cabida a un encuentro intergeneracional virtual que conectase, por primera vez, a la sala de exposiciones, a la comisaria de la muestra, a lxs artistas, a lxs mediadorxs y lxs participantes en un mismo momento y distintos espacios.
- Explorar y reflexionar entre todxs lxs participantes, de forma divertida y amena, sobre los distintos interrogantes y temas que se plantean en torno al contacto y/o su ausencia.
- Descubrir la exposición a través de un recorrido virtual y del diálogo que se establezca entre las partes implicadas.

Para ello, invitamos a la comisaria de la muestra, Fefa Vila y a unx de lxs artistas, Coco Guzmán, a que nos acompañasen en un directo por Instagram en el que, tras una bienvenida por nuestra parte, recorreríamos la exposición de forma virtual, para, posteriormente, comentarla con ellxs. La idea de hacer un directo partía, principalmente, de permitir la interacción en tiempo real con lxs espectadorxs. De esta forma, conservábamos la esencia del *Método Momo*, dando voz, aunque fuera de forma escrita, a todo el mundo.

El encuentro con Fefa y Coco se hizo siguiendo el juego del *Pizarrón*. Para ello, elaboramos un listado con 24 preguntas, formuladas por estudiantes, artistas, educadorxs, etc, de las que sólo seleccionaríamos unas pocas, en función del tiempo (siempre relativo en nuestras dinámicas) y de cómo se fuera desarrollando la acción. La elección se llevaría a cabo haciendo girar la ruleta del *Pizarrón* que nos indicaría qué pregunta nos había “tocado” hacer.

Durante aproximadamente una hora nuestra labor fue la de mediar entre las partes implicadas, conversando a través de videollamada con Fefa y Coco y, a la vez, contestando las preguntas o comentarios que nos pudieran ir haciendo lxs espectadorxs.



Fig. 81 / Diferentes capturas de pantalla durante la transmisión del encuentro retransmitido en el Instagram @culturaumh. Fuente pública.

Posteriormente, una vez finalizado el encuentro, subimos la grabación a Instagram¹⁴⁵ para que todo el mundo tuviera acceso a ella y pudiera seguir comentándola aunque ya no fuera en directo. En este caso, el vídeo de la mediación haría las veces de *Cuerpo detonante* al extender la experiencia en el tiempo más allá de la duración de la propia exposición.



Fig. 82 / Diferentes capturas de pantalla del vídeo una vez finalizado el directo y subido a Instagram. Fuente Pública. IG: @culturaumh

Aunque la participación no fue tan elevada como cabía esperar, el número de participantes durante el directo fue oscilando entre una y diecinueve personas

¹⁴⁵ Se puede ver el vídeo a través de estos códigos Qr: Primera parte:



Segunda parte:



como máximo, la práctica se desarrolló de manera fluida, tratando temas de actualidad como el contacto, la diversidad y lo queer. Se trató, en definitiva, de una experiencia piloto que funcionó correctamente en cuanto a contenidos, pero con limitaciones a la hora de interactuar con lxs seguidores. Lo que nos llevó a plantearnos:

1. Necesidad de conectar con lxs seguidorxs de nuestras redes sociales, en este caso Instagram.
2. Repensar las dinámicas de participación online.
3. Analizar cómo incentivar la participación en este medio (ya sea mediante más publicidad previa u otro tipo de acciones de comunicación).
4. La gente puede sentirse saturada de talleres online a estas alturas y prefiere lo presencial¹⁴⁶.

A pesar de ello, según los datos extraídos de las estadísticas que nos brinda Instagram, ambos vídeos (divididos en dos partes por las limitaciones de Instagram a la hora de subir vídeos de más de 60 minutos de duración) alcanzan más de 120 impresiones, veces que las publicaciones han sido vistas, con más de 50 reproducciones cada uno de ellos. Estos datos, sin ser grandes números para una cuenta con más de 1200 seguidores¹⁴⁷, realmente suponen unos datos elevados para un taller de estas características y un contexto en el que, probablemente, no pudiéramos haber desarrollado un encuentro “normal” por las medidas de seguridad requeridas.

¹⁴⁶ Algo que hemos interpretado por las peticiones y consultas que nos han hecho sobre próximas fechas de talleres presenciales en la Sala Universitat.

¹⁴⁷ Datos actualizados a 19 de julio de 2021.

8.2. Valoraciones generales y limitaciones de CulturaLAB

Antes de finalizar este apartado dedicado a la aplicación del *Método Momo* en los talleres de CulturaLAB de la UMH, queremos recoger una serie de resultados y experiencias que se han repetido no sólo en los cuatro casos de estudio que hemos nombrado, sino en la mayoría de dinámicas de mediación cultural que hemos llevado a cabo a lo largo de los años.

- En la mayoría de experiencias de mediación se han obtenido resultados satisfactorios en cuanto a participación se refiere. Salvo casos muy puntuales, todo el grupo ha colaborado en las dinámicas implicándose en ellas.
- La reflexión y debate, desde el respeto, ha surgido siempre, de forma más o menos espontánea, sin necesidad de tener que intervenir continuamente.
- La *escucha** activa, la empatía, la posibilidad de errar y una comunicación bidireccional sin jerarquías estrictamente marcadas, han dado lugar a la participación de personas que en otros contextos no suelen interactuar:
 - Hablamos, por ejemplo, del caso de un niño con grado de autismo que se desarrolló sin ningún problema, participando en las dinámicas como el resto de compañerxs¹⁴⁸. La profesora, sorprendida, nos comentó que en clase nunca participaba en nada y que el cambio de lugar y nuestra cercanía había conectado con él por encima de lo que podía imaginarse.
 - La mayoría de personas de un grupo de adultos (más de 50 años) realizaron representaciones de cuerpos no binarios de forma

¹⁴⁸ Experiencia recogida durante el taller “Trazando huellas. El espacio público como escenario artístico” en paralelo a la exposición “Lugares comunes” de los artistas Luce y Eltono. 15/12/2016-28/02/2017. Más información en la publicación *CulturaLAB* (Sentamans y Moltó, 2019a).

natural y sin estereotipos o clichés, aplicando lo aprendido en la dinámica¹⁴⁹.

- Un grupo de niñas de 10-12 años realizaron una instalación¹⁵⁰, sin indicaciones previas sobre el tema a tratar, que hablaba del maltrato. Lo interesante de esta experiencia fue que se produjo un debate espontáneo en torno al machismo y la igualdad entre el resto de participantes. Esto provocó que el taller readaptara su estructura para no interrumpir este momento.



Fig. 83 / Detalles de la instalación realizada. Podemos ver una ventana con un candado, una puerta cerrada con la advertencia "no vas a volver a salir con esa ropa" y la muñeca y parte de su ropa en el suelo. Archivo CulturaLAB.

- Los grupos intergeneracionales funcionan especialmente bien durante los momentos de debate y reflexión.
- El recorrido autónomo por la exposición genera en la mayoría de ocasiones sorpresa e incertidumbre debido a que la mayoría de participantes están acostumbradxs a las visitas guiadas. Tras los primeros minutos, los grupos suelen fluir y disfrutar de la experiencia. En estos casos, el que se conozcan previamente facilita la interacción y debate entre ellxs.

¹⁴⁹ Experiencia recogida durante el taller "Take Away Art. Envasado, aliñado, alienado..." en paralelo a la exposición "Second Hand" de Aggtelek. 18/01/2018-22/03/2018. Más información en la publicación *CulturaLAB* (Sentamans y Moltó, 2019a).

¹⁵⁰ Experiencia recogida durante el taller "Instalando. El espacio como expresión, mensaje y arte" en paralelo a la exposición colectiva "Puénting. 5 años de saltos a la profesionalización". 06/10/2016-08/11/2016. Más información en la publicación *CulturaLAB* (Sentamans y Moltó, 2019a).

- Los grupos en los que sus acompañantes (profesorxs, tutorxs...) se implican en la dinámica han demostrado una mayor predisposición y participación en las dinámicas.
- La gran mayoría de participantes¹⁵¹:
 - Sólo han participado en visitas guiadas al uso y no en dinámicas de mediación.
 - No había oído hablar nunca de mediación cultural.
 - Prefiere un sistema como el que planteamos para visitar los espacios expositivos.
 - Confiesa que volvería a participar en una dinámica como la nuestra y que la prefiere a una visita guiada normal.
 - Reconoce haber puesto más atención al haber tenido que pensar y participar de forma activa.
 - Reconoce haberse divertido mientras repensaba alguno de los conceptos o temas tratados.
 - Ha aprendido a identificar rasgos machistas o discriminatorios en su entorno.
 - Se siente cómodx con nuestra práctica, destacando, también nuestra labor como anfitriónxs.

/Limitaciones del Método Momo en CulturaLAB/

A pesar de los buenos resultados generales que hemos obtenido en las dinámicas de mediación, queremos destacar aquellos aspectos percibidos que no han funcionado tan bien o que necesitan ser repensados para una experiencia completa, enriquecedora y fluida:

¹⁵¹ Datos extraídos de encuestas anónimas que realizamos antes y después de la mediación. El cuestionario estaba compuesto por dos páginas e identificado por un valor numérico único. La primera página se entregaba a cada participante antes incluso de presentarnos para evitar dar cualquier tipo de información que pudiera condicionar las respuestas. La segunda página se les entrega al finalizar la mediación cultural. De este modo podíamos comparar las respuestas de cada participante antes y después de la experiencia.

- Un reducido número de participantes prefiere actividades más guiadas y tutorizadas al no sentirse cómodxs con la libertad ofrecida.
- Algunxs participantes, sobre todo, en grupos de personas desconocidas entre sí, pueden sentirse incómodxs en lxs dinámicas colectivas.
- En algunos casos el planteamiento de la mediación cultural resulta demasiado flexible y podemos llegar a desviarnos del tema o estructura planteada en un inicio.
- Un reducido número de participantes se sienten incómodxs con determinados temas tratados.
- En alguna ocasión, la acción de sentarnos en el suelo ha provocado malestar en algunas personas por preferir un asiento más cómodo, por temor a ensuciarse o porque presentaban actitudes reacias a la actividad en sí misma. De hecho, hemos encontrado a algunxs niñxs que, antes de sentarse en el suelo, han esperado a que su profesor o profesora les diera permiso para hacerlo¹⁵².
- Algunos grupos (institutos, sobre todo) presentan cierto desinterés (sobre todo al inicio de la dinámica) al venir “obligadxs” por sus profesorxs.
- En algunas ocasiones la dinámica puede no entenderse a la primera por su carácter conceptual, alejado de otras actividades más dirigidas.
- La falta de tiempo y trabajar con grupos no recurrentes impide que, en ocasiones, no podamos profundizar en la temática y ejes propuestos tanto como quisiéramos¹⁵³.

¹⁵² Este hecho resulta tremendamente significativo en lo que respecta a los comportamientos en el aula, su habitabilidad y la importancia que se le da al cuerpo en estos espacios.

¹⁵³ Sobre este tema reflexionaremos en el capítulo dedicado a las conclusiones y futuras líneas de investigación.

Conclusiones



Entonces le parecía que estaba en el centro de una gran oreja, que escuchaba el universo de estrellas. Y también que oía una música callada, pero aun así muy impresionante, que le llegaba muy adentro, al alma.

(Ende, 1984, p. 26)

La hipótesis de la presente tesis doctoral está conformada **por tres enunciaciones**. A continuación, procederemos a verificar cada una de ellas a partir de lo desarrollado en cada uno de los capítulos, exponiendo las conclusiones pertinentes. Como veremos al final de este apartado, estas tres partes se retroalimentan, por ello, las conclusiones obtenidas se entrecruzan y relacionan entre sí al igual que los capítulos que componen esta tesis.

H-A Existe una escena en el ámbito de la mediación cultural vinculada a la producción artística contemporánea formulada desde una perspectiva crítica, transfeminista, queer y no excluyente documentada con casos concretos y literatura científica parcial.

A lo largo del primer capítulo hemos analizado desde lo más general a lo más específico diversas prácticas y posicionamientos en torno a la Educación Artística no formal, el concepto de Arte+Educación y las prácticas de mediación cultural. Este estudio se ha llevado a cabo de esta manera por las limitaciones impuestas por la falta de una literatura científica específica al respecto. De este modo, hemos construido un corpus teórico a partir de casos muy concretos -que se están dando en distintos espacios- y posicionamientos -por parte de autorxs de referencia- que, desde las intersecciones y los límites entre arte y educación atraviesan nuestra práctica y objetivos de investigación. Gracias a ello, hemos podido verificar, como expondremos a continuación, la primera de nuestras hipótesis.

Entre las voces que están actuando con propuestas arte+educativas y de mediación cultural críticas encontramos a Acaso y Megías (2017) que denuncian determinadas prácticas educativas y pedagógicas que, lejos de fomentar un pensamiento crítico y autónomo, refuerzan conductas normativas que se alejan de la realidad diversa que sucede fuera de las aulas. Sobre esta “permeabilidad” de los espacios donde se da el conocimiento -y que puede darse en cualquier espacio y contexto (Bosch, 2003)-, reflexionan, entre otrxs, Cruz (2016), Sánchez (2019), Garcés (2016) y Camnitzer (2014). Éste último, tal como se

recoge en De Pascual y Lanau (2018) destaca concretamente el poder del arte para propiciar, precisamente, un aprendizaje crítico y autónomo. Esto nos permite entender los espacios expositivos como espacios de aprendizaje (Camnitzer plasmaría esta idea en la obra “El museo es una escuela, 2009-2014”¹⁵⁴) expandiendo, de este modo, la experiencia de sus visitantes más allá de lo meramente contemplativo. De hecho, Manen (2012) entiende las exposiciones como experiencia y tiempo, lo que, a su vez, nos permite entenderlas como espacios vivos donde pueden ocurrir todo tipo de cosas, entre ellas, el aprendizaje.

La exposición “Un saber realmente útil”, llevada a cabo entre 2014 y 2015 en el Museo Reina Sofía de Madrid, a la que nos hemos referido en el primer capítulo, es un ejemplo de lo que supone que un museo abrace la educación desde y a través del arte. Cuestiones como ¿qué es realmente un saber útil? (What, How & Whom, 2014), planteadas en esta exposición, conectan, a su vez, con otras que nos interrogan sobre los métodos de aprendizaje y posibilidades reales de aprender en los espacios expositivos. Esto último lo plantea, como hemos visto, Hito Steyerl en su obra *Guards* de 2012: un museo es un campo de batalla donde el público es el enemigo que combatir. Esta obra, se expuso en la retrospectiva que el Museo Reina Sofía le dedicó en 2015 a la artista. Resulta interesante ya que, como hemos expuesto¹⁵⁵, este museo recibe críticas constantes por el trato que sus vigilantes dan a sus visitantes, especialmente lxs niñxs.

Estas voces críticas, y la voluntad en este caso de instituciones como el Museo Reina Sofía por escucharlas, son un ejemplo de que existe una escena alternativa a aquella que Acaso y Megías (2017) denuncian. Frente a las pedagogías tóxicas (Acaso, 2014) surgen pedagogías sexys (Acaso y Megías, 2017). Frente a prácticas heteronormativas en la educación surgen prácticas que apuestan por “transeducar” (Huerta, 2016) que abrazan todo tipo de realidades

¹⁵⁴ Podemos encontrar más información sobre esta obra en el siguiente enlace: <https://www.malba.org.ar/luis-camnitzer-el-museo-es-una-escuela/>

¹⁵⁵ Hemos incluido ejemplos de algunos comentarios en redes sociales sobre ello en el capítulo 1 (Pto. 1.2, Fig. 2).

más allá, incluso, de las que se refieren a identidad sexual o afectiva. Esto abre las puertas a “queerizar” la educación como plantea Sánchez (2019) y, por tanto, dar cabida a aquello que, tradicionalmente, no ha tenido presencia ni en las aulas ni en los espacios expositivos desde el punto de vista arte+educativo. Para ello, la Educación Artística, que en nuestro caso se concreta en la Educación Artística no formal desarrollada en los espacios expositivos universitarios, ha de desligarse de la mera anécdota y la diversión sin sentido y centrarse en el “para qué” (Acaso, 2020), es decir, en los objetivos marcados a la vez que se da en un entorno seguro dentro de los espacios de mediación (Moreno, 2016). Sin estos espacios, propiciados por lxs mediadorxs culturales no sería posible la confianza suficiente para que el aprendizaje se dé de forma natural, fluida y segura (Moreno, 2016).

Ante esta escena empleamos el concepto de Arte+Educación (Pedagogías Invisibles, 2019) que concreta y expande la Educación Artística no formal que nos ocupa a través de la intersección entre el arte y la educación. Trabajar desde los límites, desde esos puntos de tensión, permite estar siempre en guardia y desarrollar una postura crítica (Garcés, 2016). Algo que Zemos98 (2012), desde sus propias prácticas, llevan a cabo mediante una “educación expandida” que va más allá de la educación tradicional y que tiene mucho que ver con la “transpedagogía” (Helguera, 2012) – proyectos hechos por artistas y colectivos que combinan procesos educativos y a la creación de arte alejados de la Educación Artística formal- y el “transeducar” (Huerta, 2016) al que hacíamos mención anteriormente.

El Arte+Educación permite, a su vez, vincular lo artístico con lo social (De Pascual y Oviedo, 2018), lo que, a su vez, da sentido a que se de en los diversos contextos que enumeran De Pascual y Oviedo (2018): el formal (sistema educativo propiamente dicho), el cultural (espacios de arte en los que la educación está presente), el comunitario (por ejemplo, centros de salud, espacios vecinales...). Todo ello, desde una perspectiva crítica y transformadora que no se centra sólo en la obra de arte, sino en lo que supone desarrollar este tipo de proyectos arte+educativos en cada uno de los contextos en los que se da

(Alcaide et al., 2009). Es decir, estas propuestas arte+educativas son permeables al entorno en el que se desarrollan, en el sentido que puede atender a lxs que, hasta ahora, estaban invisibilizadx por “lo normativo”, por eso, son transfeministas, queer y no excluyentes. Y es que, como apunta Huerta (2006) la Educación Artística, desde los límites en los que nos movemos en esta tesis, es “una geografía plural y porosa que atiende a la relación entre los individuos y su entorno” (p. 13). De hecho, para Manen (2012) el feminismo y lo queer van ganando terreno en los espacios expositivos reivindicando su sitio y esto, como apuntan De Pascual y Lanau (2018) es clave porque el arte es una herramienta que permite actuar, pensar y transformar.

La importancia de vincular el entorno con los públicos es algo que desde el MUSAC (2010) se lleva haciendo desde hace años a través de sus espacios de mediación, entre cuyos objetivos se encuentra el de lograr la igualdad entre sus públicos y la participación real en el museo. Esto implica una participación activa al entender la exposición sobre la que se desarrollan los proyectos de mediación cultural como una “experiencia vertebradora” (Angulo, 2017, p.84) que se expande a través de encuentros, investigaciones, talleres o proyectos de mediación cultural, como los de MUSCAC o CulturaLAB UMH que permiten abordar temas que hasta ahora no tenían cabida en estos espacios. Esto es posible gracias a las prácticas de mediación cultural. Manen (2012) dice que mediación cultural suena “a educación pero mejorada” (p. 107) y es que, más allá de resolver algún tipo de conflicto (en este caso entre los espacios expositivos y sus públicos), algunas voces como Lanau y Morales (2014), entienden que el papel de la mediación es romper el hielo y generar confianza y libertad, en definitiva, crear un espacio seguro y habitable. En este caso, lxs mediadorxs culturales podrían entenderse más que como solucionadorxs de conflictos como anfitriónxs (Sentamans y Moltó, 2019a).

Por su parte, AMECUM (Asociación de Mediadoras Culturales de Madrid) entiende y practica la mediación cultural como un diálogo entre las partes implicadas (agentes sociales y culturales con los públicos), así como una

herramienta de transformación social capaz de democratizar la cultura (Amecum, 2016).

Esta democratización permite, a su vez, entender que existe una mediación cultural que contempla a todas las personas y realidades por igual lo que, a su vez, tiene mucho que ver con las “políticas situadas” - quizás inspiradas por Haraway (1995)- que algunas instituciones están llevando a cabo a través de sus programas de actividades públicas y de mediación cultural. Es el caso, por ejemplo, del Museo Reina Sofía, a través de la red #MuseoSituado que al abrir sus puertas a las asociaciones vecinales y colectivos del barrio de Lavapiés en el que se ubica está, precisamente, democratizando la cultura. También, en este museo, su programa educativo ha dado un giro hacia lo social, lo feminista, lo queer y lo no excluyente con actividades, talleres y proyectos de mediación cultural¹⁵⁶ que van más allá de meras visitas guiadas y que se hacen eco de lo diversos que son sus públicos y la realidad que los atraviesa.

Frente a este escenario con proyectos de mediación cultural críticos, transfeministas, queer y no excluyentes, hemos analizado, también, el papel que los espacios expositivos de la universidad pública juegan en esta ecuación. Para ello, aunque no existe una literatura científica específica, ni casos concretos de prácticas similares como las del CulturaLAB UMH, -que apuestan por una mediación cultural crítica, queer, transfeminista y no excluyente-, hemos estudiado lo que dicta la LOMLOU y la LRU, también los estatutos de la UMH y lo que distintas figuras de referencia exponen sobre el compromiso de la Universidad con la cultura y la sociedad (Ariño, 2020; Ruíz, 2016; Díez et al., 2014; Galcerán, 2012; Berzosa, 2010 o Martinell, 2003, entre otrxs). Todo ello nos lleva a entender que los espacios expositivos universitarios, por lo que significa en sí misma la institución en la que se encuentran, no deben ser ajenos a las prácticas de mediación cultural críticas, transfeministas, queer y no excluyentes que se están dando en otros espacios.

¹⁵⁶ Sobre algunas de estas propuestas profundizamos en el capítulo 1 (Pto. 3.2).

Por tanto, **podemos dar por verificada esta primera enunciación de la hipótesis** de esta tesis al comprobar, con casos concretos y la literatura científica analizada, que **sí que existe una escena en el ámbito de la mediación cultural vinculada a la producción artística contemporánea formulada desde una perspectiva crítica, transfeminista, queer y no excluyente.**

H-B El desarrollo del ámbito de la Arte+Educación y la mediación cultural y su incipiente profesionalización, hacen posible la formulación de nuevas metodologías experimentales que tengan un carácter flexible, adaptativo y no excluyente, basadas en lo lúdico, y que permiten la construcción de espacios seguros de aprendizaje y reflexión crítica para todxs.

El capítulo 2 de esta tesis se divide en dos grandes bloques: El primero, centrado en la experiencia CulturaLAB UMH y las prácticas arte+educativas que se están desarrollando en otras universidades. El segundo, en la conceptualización del *Método Momo* como ejemplo concreto de una metodología experimental arte+educativa flexible, adaptativa y no excluyente, basada en lo lúdico capaz de crear espacios seguros de aprendizaje y reflexión para todos lxs participantes.

De este modo, en la primera parte hemos analizado, por proximidad y rasgos comunes, las prácticas arte+educativas que se están llevando a cabo en los espacios expositivos de la Universidad de Alicante, de la Universidad Politécnica de Valencia y de la Universidad de Valencia. También hemos incluido en este análisis a la Universidad Complutense de Madrid por mi formación allí como estudiante del Máster en *Educación Artística en instituciones Sociales y Culturales* (curso 2017-18) y la estancia de investigación posterior que llevé a cabo en 2019 ya como doctorando. De forma más extensa, hemos destacado el caso CulturaLAB como ejemplo de los proyectos de mediación cultural que se

están haciendo en la Universidad Miguel Hernández de Elche. Además de estos ejemplos, hemos hecho alusión a un estudio previo (Moltó, 2017) que extendía el análisis a un total de 20 universidades públicas españolas.

De los datos expuestos podemos obtener **varias conclusiones**:

La primera, que **existe una intención educativa** vinculada a los espacios expositivos de cada universidad “vecina” estudiada (MUA, 2021; Universidad de Valencia, 2021a, 2021b y 2021c; Universidad Politécnica de Valencia, 2021).

La segunda, que las **actividades que ofrecen distan de las propuestas arte+educativas de mediación cultural crítica**, tal como las entendemos y hemos descrito a lo largo de esta tesis, quedando relegadas a actividades encorsetadas que no se adaptan a la programación expositiva (y a la diversidad de sus participantes) o limitándose, en la mayoría de casos, a visitas guiadas bajo cita previa (Cap. 2. Pto. 4).

La tercera, obtenida a partir del caso concreto de la Universidad Complutense de Madrid (que, pese a contar con un máster específico que forma a profesionales de la Arte+Educación y la mediación cultural, no cuenta con ellxs en sus múltiples espacios expositivos) **es que no hay profesionales del Arte+Educación (mediadorxs culturales) desarrollando proyectos arte+educativos en sus espacios expositivos universitarios** (Cap. 2 Pto. 4.3).

No obstante, el desarrollo de la Arte+Educación y la mediación cultural y su incipiente profesionalización en otros espacios y contextos (Cap.1), ha permitido desarrollar **metodologías experimentales como las que se llevan a cabo en CulturaLAB UMH**. Esto ha sido posible, principalmente, por tratarse de un espacio de mediación cultural situada, encarnada y no excluyente (Cap. 2. Pto. 4.3) que ha permitido incorporar la experiencia académica y profesional

propia a cada uno de los proyectos desarrollados. Gracias a esto, CulturaLAB¹⁵⁷ rompe con el modelo de visita guiada de sus inicios y se convierte en un espacio de mediación cultural (Cap.2. Pto.4.2) con dinámicas basadas en las posibilidades de lo lúdico como herramienta de aprendizaje (Pardo et al., 2020), la igualdad en la diversidad y la creación de espacios seguros que pretenden, a través de la metodología aplicada, motivar la participación mediante el intercambio de ideas, sugerencias y hallazgos por parte de lxs participantes (Huber, 2008). De este modo, la Universidad Miguel Hernández de Elche es una de las pocas universidades españolas con un espacio, reconocido como tal, dedicado a la mediación cultural, con mediadorxs culturales especializados en Arte+Educación, y, además, con una metodología experimental propia (basada en la *escucha**) en consonancia a los objetivos en el marco universitario que el Ministerio de Educación y Ciencia (2006) establece en cuanto a la necesidad de incorporar metodologías de aprendizaje motivadoras en la Universidad.

Esta metodología arte+educativa, denominada *Método Momo*, toma como referente los planteamientos y las experiencias y escenarios de mediación crítica y situada descritas en el primer capítulo, desarrollando en consecuencia, una estructura permeable, flexible y adaptativa que tiene en cuenta las características de lxs participantes y la relatividad de los tiempos establecidos para cada fase y que fluctúan en función de lo que sucede durante su desarrollo.

Esta estructura, como hemos visto en el apartado 4.2, parte de una bienvenida fuera del espacio expositivo, frente al *Pizarrón*¹⁵⁸ CulturaLAB, que sirve para presentar la dinámica y crear los primeros vínculos de confianza entre lxs participantes y lxs mediadorxs para fomentar la creación de un espacio seguro. En este primer contacto se repara en las necesidades y particularidades del

¹⁵⁷ Como destacábamos en el capítulo 2 (Pto. 4.1), CulturaLAB se enmarca dentro del trinomio Generación-Transferencia-Difusión del conocimiento que lleva a cabo la UMH y que, en lo referente al arte y la cultura, viene desarrollándose desde su Vicerrectorado de Cultura y Extensión Universitaria, pero también, desde la Facultad de Bellas Artes, el Departamento de Arte, la oferta de estudios de Bellas Artes y Comunicación Audiovisual, el Máster Universitario en Estudios Culturales y Artes Visuales (perspectivas feministas y cuir/queer) -MUECA-, la Cátedra de Estudios Artísticos Annetta Nicoli y el reciente Centro de Investigación en Artes.

¹⁵⁸ Sobre el *Pizarrón* reflexionamos extensamente en el capítulo 2 (Pto. 5.2.2).

grupo con tal de adaptar los tiempos y formatos de las siguientes fases. Posteriormente, se invita a recorrer de forma autónoma la sala de exposiciones para fomentar el diálogo y no condicionar sus impresiones. Antes de proceder a la fase práctica se lleva a cabo una reflexión grupal en el propio espacio expositivo para debatir sobre la muestra, resolver dudas de forma colectiva y abordar cuestiones de interés.

La parte práctica, vinculada a lo tratado previamente, se realiza también en el propio espacio expositivo y busca activar, ampliar y desarrollar, a través del hacer y de lo lúdico, los mecanismos de pensamiento crítico de cada participante. Para ello, se proponen dinámicas colaborativas, performáticas o manuales que implican cuerpo y mente, (siempre atendiendo a las capacidades de cada persona).

Esta metodología, además, se apoya en tres herramientas pedagógicas (Cap. 2. Pto. 5.2.2) que expanden la experiencia a lo largo del tiempo: el *Pizarrón* (un gran mural que se puede intervenir y que sirve de llamada de atención y punto de encuentro fuera del espacio expositivo), los *Cuerpos detonantes* (cuya función es la de activar el recuerdo de la dinámica de mediación) y el *BricoLAB* (cápsulas audiovisuales relacionadas con los proyectos de mediación).

Por tanto, basándonos en la experiencia desarrollada en CulturaLAB UMH, podemos dar por validada esta segunda enunciación de la hipótesis puesto que, a pesar de que todavía no están muy extendidas, el *Método Momo* es un ejemplo de que **el desarrollo del ámbito de la Arte+Educación y la mediación cultural y su incipiente profesionalización, hacen posible la formulación de nuevas metodologías**, experimentales, flexibles, adaptativas y no excluyentes que se basan en lo lúdico y en la construcción de espacios seguros de aprendizaje y reflexión crítica para todxs.

H-C El Método Momo es la conceptualización propia de un conjunto de dinámicas arte+educativas basadas en la experiencia directa, cuya estructura y sistema de *escucha activa fomenta la participación, la implicación y la reflexión general de lxs participantes y el cuestionamiento de conductas intolerantes y discriminatorias. Es extensible a otros contextos de aprendizaje y agentes arte+educadores.**

Partiendo del trabajo de campo realizado, expuesto en el capítulo 3, y de su conceptualización a través del ejercicio de literatura comparada que hemos llevado a cabo en el capítulo 2, hemos establecido, a través de sus personajes protagonistas, de sus espacios más significativos y de las acciones más relevantes llevadas a cabo en la historia narrada, una serie de pautas y rasgos definitorios del *Método Momo* y de los agentes que forman parte él de forma directa e indirecta. Todo ello se ha concretado en el mapa conceptual que cierra el capítulo 2.

Como hemos visto, este mapa conceptual establece una relación entre los espacios (Casa de ninguna parte – Ciudad – Anfiteatro), los personajes (Momo, *Gigi*, *los Hombres Grises*, etc...) y lo que sus acciones, comportamientos o forma de ser generan (*escuchar**, atender al proceso, etc...). También muestra la relación de éstos entre sí y con su entorno, que se vuelve más o menos permeable en función de lxs agentes implicados. De esta forma, podemos observar cómo la influencia de los hombres grises sobre la ciudad es determinante para convertirla en un espacio hostil y sin afectos que acaba fomentando un sistema capitalista, normativo y represivo que se va abriendo paso hasta el Anfiteatro (espacio seguro y de resistencia) y la Casa de Ninguna Parte (Un sistema superior que determina y otorga el tiempo de casa persona) con tal de controlarlos. Se han destacado también los rasgos principales de los personajes protagonistas y su contribución dentro de la historia. Con todo ello hemos conseguido presentar de forma gráfica y resumida la conceptualización del *Método Momo*, llevada a cabo a lo largo del capítulo 2 de esta tesis, y destacar los siguientes paralelismos entre estos espacios, personajes y acciones

y los espacios, agentes y acciones que constituyen y definen nuestra metodología arte+educativa:

- **Anfiteatro** = **Universidad / Sala Universitas / Pizarrón** (Un espacio seguro, de resistencia, juego, reflexión y *escucha**).
- **Ciudad** = **El contexto que nos rodea**¹⁵⁹ (Un espacio mayoritariamente heteronormativo, excluyente y no diverso).
- **Casa de Ninguna parte** = **Tiempo**¹⁶⁰ (Como espacio de acción, proceso y aprendizaje).
- **Flores Horarias** = **Dispositivos pedagógicos** (*BricoLAB, Cuerpos detonantes, Pizarrón*).
- **Momo / Gigi / Beppo / Casiopea / Maestro Hora** = **Lxs mediadorxs y participantes** (En tanto que, como mediadorxs, intentamos ser curiosxs, atentxs, críticxs, etc. y fomentar estos mismos valores en lxs participantes).
- **Hombres grises** = **Agentes, instituciones o metodologías educativas** que fomentan y/o difunden conductas normativas, impermeables, sexistas, continuistas y no críticas.

En cuanto a los procesos y acciones que estos personajes llevan a cabo (*escuchar**, habitar, jugar, cuestionar, atender al proceso, etc...), podemos afirmar, por los ejemplos y resultados expuestos en el capítulo 3, que son los mismos que lleva a cabo y propone el *Método Momo*. En cuanto a la importancia del tiempo, podemos comprobar, también, que ésta es una

¹⁵⁹ Hemos de entender que, en este caso, nos referimos a un contexto abstracto que alude a esa realidad heteronormativa excluyente a la que hemos hecho mención, especialmente, en el capítulo 1.

¹⁶⁰ Sobre la noción de entender los proyectos arte+educativos como espacio y tiempo hemos reflexionado en el capítulo 1 (Pto. 2.6) y en el capítulo 2 a la hora de describir el *Método Momo* y las dinámicas desarrolladas en CulturaLAB.

metodología arte+educativa en la que el tiempo en un espacio más (en este caso, un espacio donde el tiempo es relativo) que busca atender, por encima de todo, al proceso frente a la celeridad de otros espacios enfocados a no “perder” dicho tiempo.

Por otro lado, en el tercer capítulo hemos expuesto los resultados más significativos de cuatro proyectos de mediación cultural desarrollados en CulturaLAB UMH en los que se aplicaba el *Método Momo*. También, hemos incluido el proyecto arte+educativo “Saca el monstruo que llevas dentro”, realizado en colaboración con la arte+educadora Coco Esteve, con el objetivo de comprobar si esta metodología es extensible a otros contextos de aprendizaje y agentes arte+educadorxs más allá del CulturaLAB.

De los resultados obtenidos en las dinámicas de mediación cultural realizadas en la Sala Universitas de la UMH [“Revolutionary Me. La diferencia como igualdad” (Cap. 3. Pto. 8.1.1); “Diversidades reunidas. Un juego para toda(s) la(s) familia(s)” (Cap. 3. Pto. 8.1.2); “Pedagogías de expresión” (Cap. 3. Pto. 8.1.3); “Por tocarnos(?)” (Cap. 3. Pto. 8.1.4)], podemos concluir que, en general, **lxs participantes han demostrado un comportamiento activo y entregado en el que la mayoría de personas se han sentido cómodas y protegidas para expresarse y participar en confianza y libertad.** Esto ha sido posible gracias a la estructura y sistema de *escucha** que se ha llevado a cabo y que ha dado protagonismo a lxs propixs participantes, poniendo en valor sus aportaciones, reflexiones y críticas argumentadas. De este modo, **los resultados obtenidos demuestran la efectividad del *Método Momo*, sobre todo, a la hora de fomentar el cuestionamiento de conductas intolerantes y discriminatorias.** Es el caso, por ejemplo, del debate planteado en torno a si pegar a un gay “normal” estaba mal, pero, si se trata de un gay “como los de la tele” (es decir, con “pluma”), se podía justificar¹⁶¹.

¹⁶¹ Hemos expuesto este caso en el capítulo 3 (Pto. 8.1.3) como ejemplo de algunas de las reflexiones grupales que se dieron durante la mediación cultural llevada a cabo en la exposición “Pedagogías Feministas. Otras formas de hacer mundo.”

En otras dinámicas, la confianza construida durante la sesión se ha visibilizado claramente al, por ejemplo, dejarse guiar a ciegas por otra persona durante el juego propuesto en el taller “Revolutionary Me. La diferencia como igualdad” (Cap. 3. Pto. 8.1.1) o, también, al organizar una boda nada convencional en el taller “Diversidades reunidas. Un juego para toda(s) la(s) familia(s)” (Cap. 3. Pto. 8.1.2) que exigía compartir ideas arriesgadas y atrevidas con el grupo y, lo más importante, materializarlas performando delante de todo el mundo y en un espacio que, a priori, les es desconocido.

En el caso del proyecto “Saca el monstruo que llevas dentro”¹⁶², podemos comprobar por los resultados obtenidos, que la *escucha**, combinada con el hacer lento del bordado y la espontaneidad de la parte audiovisual, ha sido clave para fomentar la participación, la confianza y el trabajo en equipo. Algunos ejemplos que hemos desarrollado en el capítulo 2 y que corroboran la eficacia de la *escucha** son: el debate espontáneo en torno a lo “estresados” que estaban en su día a día (según ellxs, el estrés es algo con lo que tienen que convivir, pese a su corta edad, y que asumen como algo normal); las confesiones que algunxs de lxs niñxs nos confiaban en secreto (como el caso de una niña a la que le gustaba un niño “no muy guapo”, pero que la trataba bien); que supieran explicar a las demás personas en qué consistía el proyecto y lo que estaban haciendo (algo que comprobamos cuando sus familiares nos felicitaron y reconocieron que si no fuera por lo que “decían” esos monstruos no se hubieran percatado que muchos miedos e inseguridades eran compartidas por varixs niñxs a la vez)¹⁶³. Gracias a estos resultados, podemos corroborar que, con sus matices (se tratarse de un proyecto colaborativo distinto a los que realizamos en CulturaLAB), **el Método Momo es extensible a otros contextos de aprendizaje y agentes arte+educadores.**

Todo esto es posible gracias a la estructura de estas dinámicas que, como ya hemos mencionado en las conclusiones anteriores y en el capítulo 2 de forma

¹⁶² Es necesario matizar que la aplicación del *Método Momo* en este proyecto ha sido de forma parcial al no ser un proyecto colaborativo. En este caso, sólo se aplicaría a aquellas partes que hemos señalado previamente, en el capítulo 2.

¹⁶³ Estos casos se detallan a lo largo del capítulo 2 (Ptos. 7.1 y 7.2).

más extensa, ha ido evolucionando hasta adaptarse a las propias necesidades y requerimientos del grupo. Para conseguir que este proceso funcione, hemos propiciado un sistema de *escucha** que, como ya hemos visto, pone el foco en la atención a lxs demás y a lo que nos rodea, la asimilación crítica y la aportación argumentada como suma a la del resto de personas. Esto se puede observar en los casos expuestos ya que todos siguen esa misma estructura (salvo el proyecto “Por tocarnos (?)” que, de forma excepcional por las medidas de seguridad impuestas para combatir la COVID-19, se desarrolló de forma online). Esta estructura también la encontramos en el *Método Momo* ya que como hemos remarcado, es la conceptualización de estas dinámicas arte+educativas.

Por tanto, damos por validada esta tercera enunciación de la Hipótesis al comprobar, por un lado, que el ***Método Momo es la conceptualización del conjunto de dinámicas arte+educativas desarrolladas en CulturaLAB*** (conceptualización que hemos presentado a través del establecimiento de paralelismos mediante un ejercicio de literatura comparada entre la obra de Michael Ende y nuestra práctica) y, por otro lado, **que su estructura y sistema de *escucha** fomenta la participación, la implicación y la reflexión general de lxs participantes y el cuestionamiento de conductas intolerantes y discriminatorias** (Tal como se desprende de los resultados obtenidos) y, por último, *que es extensible a otros contextos y agentes* (Como hemos expuesto a través del proyecto “Saca el monstruo que llevas dentro”).

/Una hipótesis que se retroalimenta entre sí/

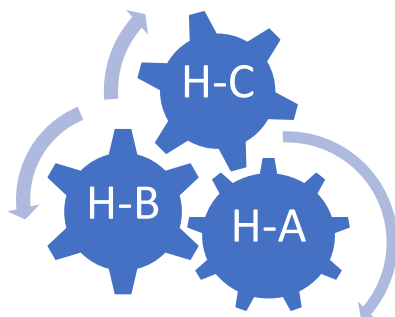


Fig. 84 / Como si de un engranaje se tratase, nuestra hipótesis se construye a partir de tres piezas fundamentales que se conectan, giran y se retroalimentan entre sí. Elaboración propia.

Como hemos señalado al inicio de las conclusiones, las tres partes que conforman nuestra hipótesis se retroalimentan entre sí. Esto significa que cada una de ellas nutre a las otras dos. Lo mismo ocurre, por ende, con los capítulos de esta tesis y su correspondencia con la consecución de objetivos y validación de cada una de las enunciaciones de la hipótesis. Todo forma parte de un engranaje en el que lo más general posibilita lo más específico y viceversa.

Esto nos permite entender, como **conclusión final, que este trabajo de investigación es:**

- un corpus teórico con reflexiones propias y una literatura enfocada a entender, principalmente, quiénes somos, qué hacemos y para qué lo hacemos.
- Una aportación para otrxs investigadorxs con casos prácticos concretos sobre mediación cultural crítica, transfeminista, queer y no excluyente.
- un ejemplo de una metodología arte+educativa no formal en un contexto muy determinado, pero con posibilidades de ser extensible y aplicable a otros contextos de aprendizaje y otrxs agentes arte+educadores.

/Nuevas líneas de investigación/

Al igual que el *Método Momo* no termina aquí, esta investigación tampoco lo hace. De hecho, son varias las líneas de investigación que se nos presentan para continuar ampliando nuestro trabajo. Por ello, este apartado es especialmente significativo, porque implica, de algún modo, nuestro compromiso para seguir desarrollando la labor que nos gusta y con la que estamos tan comprometidxs.

En el apartado anterior ya adelantábamos nuevas líneas de investigación. Son las siguientes:

- Analizar el comportamiento del *Método Momo* en proyectos que impliquen varias sesiones. De este modo, podríamos trabajar con grupos recurrentes sin las limitaciones que conlleva una sola sesión como, por ejemplo, la falta de tiempo, la dificultad para establecer unos vínculos afectivos o de confianza profundos, no poder ahondar demasiado en algunos temas, etc.
- Comprobar la efectividad del *Método Momo* a medio o largo plazo, haciendo un seguimiento de lxs participantes que han realizado alguno de nuestros talleres.
- Seguir investigando sobre la forma más adecuada de gestionar el tiempo durante las dinámicas de mediación cultural atendiendo a los criterios de relatividad del tiempo del *Método Momo*.
- Realizar una investigación análoga a esta, pero ampliando a otros contextos la aplicación del *Método Momo* (centros culturales, Museos, centros de enseñanza, etc) para ver cómo de efectivo sería en un marco más amplio que el de los espacios expositivos universitarios.

- Comprobar si lxs participantes, tal como aseguraban en los cuestionarios¹⁶⁴, volverían a participar, por iniciativa propia o mediante invitación, en alguna de nuestras dinámicas.
- Investigar si el *Método Momo* es fácil de implementar por terceras personas, analizando cómo se adapta y es aplicado por profesionales ajenxs a su creación y desarrollo.
- Estudiar la viabilidad de llevar a cabo talleres formativos en el *Método Momo*, analizando cómo sería en sí mismo ese proceso de formación, qué podemos esperar y a quién estaría dirigido.
- Realizar un estudio sobre las posibilidades y viabilidad del *Método Momo* a la hora de desarrollar proyectos de mediación cultural virtuales de forma periódica, partiendo de las experiencias previas que ya hemos llevado a cabo.
- Realizar una investigación análoga a esta, profundizando en las consecuencias que la pandemia del COVID-19 ha provocado en el sector, utilizando como punto de partida el análisis sobre los primeros días de pandemia que hemos incluido en el capítulo 3.

¹⁶⁴ Cuando comenzamos a darnos cuenta de que en CulturaLAB estábamos haciendo algo que no era tan común en las universidades con espacios expositivos como pensábamos, ofrecer algo más que una visita guiada por la exposición temporal programada, decidimos comprobar si esta propuesta (y nuestra forma de ofrecerla) gustaba o no. Para ello, como hemos indicado en el capítulo 3, realizamos un cuestionario anónimo compuesto de dos hojas. La primera se entregaba antes incluso de que nos presentáramos, para no ofrecer ningún tipo de información que condicionase las respuestas. La segunda, con el mismo identificador numérico que la primera, se entregaba al final. De esta manera podíamos comparar las respuestas de cada participantes antes y después de nuestra propuesta de mediación cultural.

De entre todas las respuestas que obtuvimos, las que hacían referencia a que nuestra propuesta les gustaba más que una visita guiada al uso fue la que obtuvo, con diferencia, el mayor número de respuestas afirmativas. Nos quedó muy claro que, salvo casos puntuales (estamos hablando de menos de un 2%), todxs lxs participantes preferían la experiencia que les habíamos ofrecido frente a aquellas opciones que conocían (y que eran las que esperaban recibir). De hecho, en los cuestionarios, nos quedó muy claro que poca gente había oído hablar (y mucho menos participado) anteriormente en alguna mediación cultural. De aquellxs participantes que habían asistido a una visita guiada destacaban que eran aburridas y que no solían acordarse de lo que les habían contado tiempo después. Al respecto, deberíamos matizar, que la mayoría de nustrxs participantes suelen ser estudiantes, por lo que este tipo de visitas guiadas suelen ser actividades obligatorias de su centro académico. De hecho, en estos casos, su participación en CulturaLAB era también obligatoria. Por ello, que de forma mayoritaria respondieran que volverían a participar en nuestras dinámicas, resulta especialmente significativo (y positivo) en cuanto a la aceptación de nuestra propuesta se refiere.

/A modo de cierre: Epílogo/

Y quien todavía piense que escuchar no es nada especial que lo intente tan solo una vez, a ver si es capaz de hacerlo igual de bien. (Ende, 2019, p. 29)

Puede que no sea muy habitual ni ortodoxo académicamente concluir una tesis doctoral con un “Epílogo”. En este caso, teniendo en cuenta que ha girado en torno a un libro, queríamos tomarnos esta licencia y concluir así...

Desde los inicios de CulturaLAB, de cuya evolución ya hemos comentado bastante a lo largo de este estudio, hasta el desarrollo del *Método Momo*, como también hemos documentado aquí, han seguido ocurriendo muchas cosas. Casi todas han quedado patentes a lo largo de los capítulos, pero las más íntimas y personales que se refieren a cómo empezamos este estudio, cómo lo terminamos y cómo lo continuaremos, como es lógico, no han tenido cabida al tratarse de una tesis doctoral. No obstante, por cómo conecta el arranque de esta tesis con lo que acabamos de concluir, sí que podríamos añadir algo. Y es que como suele ocurrir siempre en las primeras fases, el inicio fue una etapa bastante compleja (y dura) por la gran cantidad de información y experiencia previa que ya teníamos recopilada, pero que no teníamos muy claro cómo gestionar. De ahí que, saber *escuchar**, en este caso a mi directora, Tatiana Sentamans, (que también ha sabido *escuchar** mis inquietudes, ideas y planteamientos) haya sido fundamental para darme cuenta de que teníamos que ser coherentes con nuestra práctica y que no podíamos plantear unos objetivos que no tuvieran nada que ver lo que hacíamos y defendíamos.

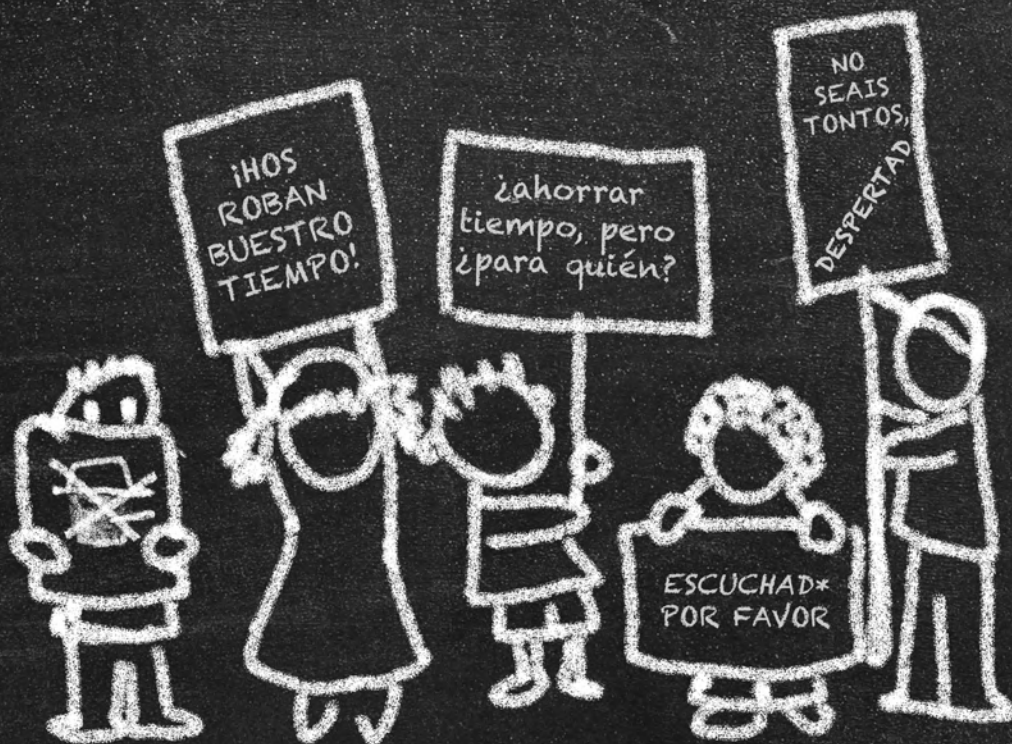
*Escuchar**, como Momo, ha sido, por tanto, imprescindible no sólo en nuestros proyectos de mediación cultural sino en el inicio y desarrollo de esta tesis. Un trabajo de investigación al que he tenido que aplicar el *Método Momo* para ser fiel a él. Gracias a ello pude reconciliarme con esta tesis, plasmando en estas líneas toda esa parte práctica que durante tantos años venimos llevando a cabo y que, en algún momento, pensé que no sería capaz de hacer. Y es que es ahí, justo en ese instante de inseguridad, cuando me reconocí en cada una de esas

participantes que alguna vez me han dicho “Pero es que yo no sé dibujar” mientras les repartíamos pinturas u hojas en blanco para alguna dinámica. Y es ahí, cuando, aplicando las mismas recomendaciones que yo les hago a lxs más preocupadxs, me di cuenta de lo importante que es desaprender lo que creemos que es incuestionable y atrevernos a “salirnos de los márgenes” cuando dibujamos. Porque, como indicábamos en el primer capítulo, es en la intersección entre el arte y la educación donde nos movemos y donde tienen cabida nuestras prácticas. La tensión del desequilibrio constante nos obliga (y favorece) a estar replanteando continuamente una posición, la nuestra, que no es estática. Por ello, el *Método Momo*, en el que nos reconocemos, es una herramienta flexible que apuesta por desaprender para aprender.

Y es que, quizás por querer ir demasiado rápido o quizás por no *escucharme** ni siquiera a mi, casi se me olvida la premisa del viejo *Beppo Barrendero*. Esa de no barrer una calle apresuradamente, sino hacerlo dando, en primer lugar, un paso, luego una inspiración y, finalmente, una barrida y así, hasta terminar toda la calle poco a poco, amando lo que hacemos. Así hice, tomé aliento, *escuché**, reflexioné y cuando estuve seguro de ello, continué hacia adelante porque, como ya hemos visto, para avanzar, hay veces que conviene ir despacio o, incluso, al revés. Por esto, una futura línea de investigación será, como hemos dicho previamente, la de ver las posibilidades del *Método Momo* en otras “calles” distintas a las de CulturaLAB.

Gracias a esta labor de *escucha**, hemos podido finalizar este trabajo siendo coherentes con lo que somos y hacemos. Y por este mismo motivo, esta tesis, escrita principalmente en primera persona del plural, la hemos hecho, también, con la intención de que no termine aquí sino que, como un ***Cuerpo detonante*** de los que creamos en nuestros talleres, pueda servir de ayuda a quien ahora la está leyendo...

Bibliografía



Pintaremos pancartas y carteles e iremos con ellas por todas las calles. Así atraeremos la atención sobre nosotros. E invitaremos aquí, al anfiteatro, a toda la ciudad, para explicárselo todo. La gente se entusiasmará. Vendrán aquí a miles. Y cuando se haya reunido aquí una multitud increíble, desvelaremos el terrible secreto. Y entonces el mundo cambiará de golpe.

(Ende, 1984, p. 105)

A pesar del estilo de citación, se explicita, junto al apellido, el nombre de lxs autorxs, para hacer visibles las marcas de género, y por lo tanto, para hacer emerger a todas las mujeres que componen el bloque de referencias. En caso contrario y siguiendo APA-7, su aportación quedaría, una vez más, diluida en unas siglas que nuestra programación cultural nos haría interpretar como autores varones.

- ▶ ABC. (2021). *El Señor y la Señora Potato ahora tendrán género neutro*. abc. https://www.abc.es/recreo/abci-senor-y-senora-potato-ahora-tendran-genero-neutro-202102261132_noticia.html
- ▶ Acaso, María. (2009). El museo como plataforma de transformación de la pedagogía tóxica. En Museo Thyssen-Bornemisza (Ed.), *Los museos en la educación: La formación de los educadores: I Congreso Internacional* (pp. 280-299). Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.
- ▶ Acaso, María. (2014). *La Educación Artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual* (3ª ed). Los Libros de la Catarata.
- ▶ Acaso, María. (2017). Atravesar las instituciones. En Grupo de Educación de Matadero Madrid, *Ni arte ni educación: Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico* (pp. 173-178). Los Libros de la Catarata.
- ▶ Acaso, María. (2020). *Por qué tanto papel higiénico no podía ser bueno*. EL PAÍS. <https://elpais.com/sociedad/2020-03-27/por-que-tanto-papel-higienico-no-podia-ser-bueno.html>
- ▶ Acaso, María (coord). (2011). *Perspectivas: Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Ariel. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=482078>
- ▶ Acaso, María, y De Pascual, Andrea. (2014). Museos y participación biográfica: Introduciendo lo personal como alternativa a lo hegemónico. *Midas*, 3, Article 3. <https://doi.org/10.4000/midas.516>

- ▶ Acaso, María, y Megías, Clara. (2017). *Art thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- ▶ Aguado, Juan Miguel. (2004). *Introducción a las teorías de la comunicación y la información*. Universidad de Murcia, ICE: Diego Marín.
- ▶ Alarcón, MaJosé. (2018). Igualdad en la diversidad en la UMH. En Sentamans, Tatiana (Dir.) (Ed.), *Un amor revolucionari = A revolutionary love* (pp. 22-27). Generalitat Valenciana. <https://cultura.umh.es/files/2020/04/ARevolutionaryLove.pdf>
- ▶ Alcaide, Eva, Álvarez, Pilar, Coca, Pablo, Pérez, Irene, y Saravia, Teresa. (2009). Estrategias educativas para una percepción global del hecho artístico. En Museo Thyssen-Bornemisza (Ed.), *Los museos en la educación: La formación de los educadores: I Congreso Internacional* (pp. 227-232). Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.
- ▶ Alcolea, Raquel. (2020). «Tras el coronavirus habrá menos sexo esporádico y más vínculo emocional». abc. https://www.abc.es/bienestar/psicologia-sexo/sexualidad/abci-tras-coronavirus-habra-menos-sexo-esporadico-y-mas-vinculo-emocional-202005090314_noticia.html
- ▶ Alonso, Amparo. (2011). La visita al museo como parte de la formación inicial del profesorado en Educación Artística. *Arte y Políticas de Identidad*, 5, 43-60.
- ▶ Álvarez-Gálvez, Javier. (2012). *Modelos teóricos sobre los efectos de los medios de comunicación de masas*. [Info:eu-repo/semantics/workingPaper]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/45089/>
- ▶ AMECUM. (2016a). *Código de buenas prácticas en la mediación cultural*. https://amecum.es/wp-content/uploads/2018/10/Codigo_Buenas_Practicas.pdf
- ▶ AMECUM. (2016b). *Cómo ser mediadora y no morir en el intento*. https://amecum.es/wp-content/uploads/2018/10/Como_Ser_Mediadora_Morir.pdf
- ▶ Andrino, Borja, Grasso, Daniele, y Llaneras, Kiko. (2020, abril 28). Así evoluciona la curva del coronavirus en España y en cada autonomía. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2020/04/28/actualidad/1588071474_165592.html

- ▶ Angulo, Maite. (2017). Estar, transformar, activar. En Grupo de Educación de Matadero Madrid, *Ni arte ni educación: Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico* (pp. 83-90). Los Libros de la Catarata.
- ▶ Ariño, Antonio. (2020). *Cultura universitaria: Políticas para la alma mater*. Tirant lo Blanch.
- ▶ Arnaldo Alcubilla, Enrique. (2016). *Código de universidades*. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.
- ▶ Arteleku – Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero – Diputación de Granada, MACBA, MNCARS y Universidad Internacional de Andalucía – UNIA arteypensamiento (Eds.). (2011). *Desacuerdos 6: Sobre arte, políticas y esfera pública en el estado español educación*. MACBA.
- ▶ ArtReview. (2020). *Hito Steyerl*. Most Influential People in the Contemporary Artworld. <https://artreview.com/artist/hito-steyerl/>
- ▶ Asociacion Hubble. (2021, septiembre 28). *Andrómeda—Mitología*. <http://gpd.sip.ucm.es/rafa/astro/dobles/recopila/and/andmito.html>
- ▶ Ávila, Noemí. (2019). Arte, universidad y comunidad: Una oportunidad para el conocimiento compartido. En Sentamans, Tatiana y Moltó, Alejandro (Dirs.), *CulturaLAB: el departamento de Educación Artística y mediación cultural de la UMH* (pp. 15-22). Generalitat Valenciana. <https://cultura.umh.es/files/2019/11/libro-CulturaLAB-UMH.pdf>
- ▶ Barca, Kamila. (2020). *Los niños son los nuevos sospechosos de volver a propagar el coronavirus a medida que se levanten las restricciones*. Business Insider España. <https://www.businessinsider.es/ninos-podrian-propagar-nuevo-coronavirus-desescalada-636879>
- ▶ Baudrillard, Jean. (1978). *Cultura y simulacro*. Kairos.
- ▶ Berné, Carmen, Lozano, Pablo, y Marzo, Mercedes. (2011). Innovación en la docencia universitaria a través de la metodología MTD. *Revista de Educación*, 355, 605-619. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-117>
- ▶ Berzosa, Carlos. (2010). Los retos de la universidad pública en España hoy. En Corominas, Albert y Sacristán, Vera (Eds.), *Construir el futuro de la universidad pública* (pp. 9-16). Icaria.

- ▶ *Biografía de Michael Ende*. (2021, septiembre 28). Biografías y Vida. <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/e/ende.htm>
- ▶ Borja-Villel, M. (2015). Introducción. En H. Steyerl y J. Fernandes, *Duty-free art* (pp. 7-9). Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- ▶ Borja-Villel, Manuel. (2014). Introducción. En Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Ed.), *Un saber realmente útil* (pp. 6-8). Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- ▶ Bosch, Eulàlia. (2003). *¿Quién educa a quién?: Educación y vida cotidiana* (1ª ed). Laertes.
- ▶ Busto, Dani. (2020). *La vigilancia «de balcón» genera suspicacias entre los vecinos*. El Comercio. <https://www.elcomercio.es/sociedad/vigilancia-balcon-genera-20200330003909-ntvo.html>
- ▶ Ca2M. Centro de Arte 2 de Mayo (Ed.). (2009). *Programa educativo Ca2m. Centro de Arte 2 de Mayo. Curso 2009-2010*. <https://ca2m-coleccion.org/es/documentos/educacion/educacion-2010/4-programa-educativo-2009-2010/file>
- ▶ Camnitzer, Luis. (2014). Pensar en torno al arte y a través de él. En Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Ed.), *Un saber realmente útil* (pp. 113-121). Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- ▶ Camnitzer, Luis. (2017). Ni arte ni educación. En Grupo de Educación de Matadero Madrid, *Ni arte ni educación: Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico* (pp. 19-26). Los Libros de la Catarata.
- ▶ Candel, Pablo. (2017). El día que Barcelona salió del armario. *El País*. https://elpais.com/ccaa/2017/06/28/catalunya/1498647028_431114.html
- ▶ Cantón, Isabel. (2017). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa. *Educatio Siglo XXI*, 35(2 Jul-Oct), 403-406.
- ▶ Carpallo, Silvia C. (2020). *El duelo por la vieja normalidad: Cómo superar que nuestros proyectos se han esfumado* | Actualidad, Moda. S Moda EL PAÍS. <https://smoda.elpais.com/moda/el-duelo-por-la-vieja-normalidad-como-superar-que-nuestros-proyectos-se-han-esfumado/>
- ▶ Casa del Libro. (2021, septiembre 28). *MICHAEL ENDE*. Bibliografía. <https://www.casadellibro.com/libros-ebooks/michael-ende/9392>

- ▶ Castro, Beatriz. (2020). *Ridículos vigilantes del correcto confinamiento*. www.elcorreogallego.es. <https://www.elcorreogallego.es/opinion/editoriales/ridiculos-vigilantes-del-correcto-confinamiento-AG2822020>
- ▶ Cevallos, Alejandro, y Macaroff, Anahi (Eds.). (2015a). *Contradecirse una misma*. Fundación Museos de la Ciudad de Quito.
- ▶ Cevallos, Alejandro, y Macaroff, Anahi. (2015b). Introducción. En Cevallos, Alejandro y Macaroff, Anahi (Eds.), *Contradecirse una misma* (pp. 1-9). Fundación Museos de la Ciudad de Quito.
- ▶ Chto Delat. (2014). ¿Qué saber es más útil realmente? En Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Ed.), *Un saber realmente útil* (pp. 56-61). Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- ▶ Coca, Pablo, P. C., y Pérez, Álvaro. (2011). Repensar las prácticas educativas en museos y centros de enseñanza: Relato de una experiencia. *Arte y Políticas de Identidad*, 5, 13-26.
- ▶ colectivo. (2014). Colectivof. *espacioaccion*. <https://espacioaccion.wordpress.com/colectivof/>
- ▶ colectivo. (2021). *Colectivof. Sesión Máster Universitario en Estudios Culturales y Artes Visuales (Mueca) 20/21*.
- ▶ colectivo (Dirs.). (2019). *Pedagogies Feministes*. Generalitat Valenciana. <https://cultura.umh.es/files/2020/03/PedagogiesFeministes.pdf>
- ▶ Comesaña, Gloria. (2008). *De métodos y filosofía feminista: Propuestas metodológicas y conceptuales desde el feminismo latinoamericano* (1. ed). Universidad del Zulia, Ediciones del Vice Rectorado Académico.
- ▶ Corominas, Albert, y Miró, Joan M. (2010). Reflexiones adogmáticas sobre la docencia universitaria. En Corominas, Albert y Sacristán, Vera (Eds.), *Construir el futuro de la universidad pública* (pp. 33-54). Icaria.
- ▶ Corominas, Albert, y Sacristán, Vera (Eds.). (2010). *Construir el futuro de la universidad pública*. Icaria.
- ▶ Cruz, Santiago. (2016). *Así es un día con Carolina Rubio, modelo de artes plásticas*. elpais.com.co. <https://www.elpais.com.co/entretenimiento/cultura/asi-es-un-dia-con-carolina-rubio-modelo-de-artes-plasticas.html>

- ▶ Cultura UMH. (2020a). *CULTURA EN CASA*. Cultura UMH. <https://cultura.umh.es/es/cultura-encasa/>
- ▶ Cultura UMH. (2020b). *Cultura UMH - Presentación*. Cultura UMH. <https://cultura.umh.es/es/>
- ▶ Curiel, O. (2015). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. *Otras formas de (re)conocer: reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7619914>
- ▶ Curiel, Ochy. (2014). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En I. Mendia, *Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 21-45). Universidad del País Vasco.
- ▶ De Gonzálo, Marta, y Pérez, Publio. (2017). El nudo. En *Ni arte ni educación: Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico* (pp. 91-104). Los Libros de la Catarata.
- ▶ De Pascual, Andrea. (2017). Hacerlo. En Grupo de Educación de Matadero Madrid, *Ni arte ni educación: Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico* (pp. 45-58). Los Libros de la Catarata.
- ▶ De Pascual, Andrea, y Lanau, David. (2018). *El arte es una forma de hacer: (No una cosa que se hace): reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso* (Primera edición). Catarata.
- ▶ De Pascual, Andrea, y Oviedo, Carmen. (2018). *Cartografías. Arte+Educación*. Fundación Daniel y Nina Carasso. <https://cartografiasarteducadores.com/wp-content/uploads/2018/05/informe-cartografias-arte-educacion.pdf>
- ▶ Derrida, Jacques. (1984). *Nietzsche políticas del nombre propio*. Derrida en castellano. http://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/nietzsche_nombre_propio.htm
- ▶ Derrida, Jacques. (1993). *El Sacrificio*. Derrida en castellano. <https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/sacrificio.htm>
- ▶ Derrida, Jacques. (2013). *Márgenes de la filosofía*. Cátedra.

- ▶ Diario de Burgos. (2020). *Agentes secretos en las ventanas*. Diario de Burgos. <https://www.diariodeburgos.es/Noticia/ZBF52C8-D36F-247A-7DA79B8F659A2EB6/202004/Agentes-secretos-en-las-ventanas>
- ▶ Díaz, Rubén. (2012). ¿Y si la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar? En Zemos98 (Ed.), *Educación expandida: Festival Internacional Zemos98-11 edición* (pp. 49-66). Zemos98.
- ▶ Díez, Enrique, Guamán, Adoración, Alonso, Ana Jorge, y Ferrer, Josep. (2014). *Qué hacemos con la educación*. Akal.
- ▶ Dobry, Luca. (2020). *Imaginar el postcapitalismo*. ctxt.es | Contexto y Acción. <http://ctxt.es/es/20200501/Firmas/32152/Luca-Dobry-tribuna-pandemia-virus-covid-sistema-capitalismo.htm>
- ▶ documenta. (2021a). *Documenta 12—Retrospective—Documenta*. https://www.documenta.de/en/retrospective/documenta_12
- ▶ documenta. (2021b). *Documenta 12—Retrospective—Documenta*. https://www.documenta.de/en/retrospective/documenta_12
- ▶ Durán, Berta, Galarreta, Susana, y Martins, Beatriz, B. (2017). ¿Ceder para mediar? La cesión ciudadana vista desde la mediación cultural. En Grupo de Educación de Matadero Madrid, *Ni arte ni educación: Una experiencia en la que lo pedagógico vertebró lo artístico* (pp. 121-132). Los Libros de la Catarata.
- ▶ Educación Museo Reina Sofía. (2020a). *Actividad—#Brillante—#GiraEnTuCasa*. <https://www.museoreinasofia.es/actividades/brillante-giraentucasa>
- ▶ Educación Museo Reina Sofía. (2020b). *Actividad—#ComunidadesGira—#GiraEnTuCasa*. <https://www.museoreinasofia.es/actividades/comunidadesgira-giraentucasa>
- ▶ Educación Museo Reina Sofía. (2020c). *Actividad—#Manual feminista para (re)habitar el mundo—#GiraEnTuCasa*. <https://www.museoreinasofia.es/actividades/manual-feminista-rehabitar-mundo-giraentucasa>

- ▶ Educación Museo Reina Sofía. (2020d). *Actividad—#UnMuseoParaTodes—#GiraEnTuCasa*. <https://www.museoreinasofia.es/actividades/unmuseoparatodes-giraentucasa>
- ▶ Educación Museo Reina Sofía. (2020e). *Programa Educactivo| Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía*. <https://www.museoreinasofia.es/educacion/programa-educativo>
- ▶ EducaThyssen. (2020). *EducaThyssen*. EducaThyssen. <https://www.educathyssen.org/>
- ▶ Edu-Factory y Universidad Nómada (Eds.). (2010). *La universidad en conflicto: Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Traficantes de Sueños.
- ▶ Egaña, Lucía. (2013). Tecnofeminismo: Apuntes para una tecnología transfeminista. En Solà, Miriam y Urko, Elena (Eds.), *Transfeminismos: Epistemes, fricciones y flujos* (1. ed, pp. 313-324). Editorial Txalaparta.
- ▶ EGM. (2020). *Ranking de diarios*. EGM. <https://reporting.aimc.es/index.html#/main/diarios>
- ▶ Eisner, Elliot W. (2009). El museo como lugar para la educación. En Museo Thyssen-Bornemisza (Ed.), *Los museos en la educación: La formación de los educadores: I Congreso Internacional* (pp. 12-23). Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.
- ▶ El Correo. (2020). *Artistas exponen todos los días sus obras en las redes sociales*. elcorreoweb.es. <https://elcorreoweb.es/agenda/artistas-exponen-todos-los-dias-sus-obras-en-las-redes-sociales-BJ6579535>
- ▶ Ende, Michael. (1983). *La Historia Interminable: De la A a la Z*. Alfaguara Circulo de Lectores.
- ▶ Ende, Michael. (1984). *Momo* (Constante, Susana, Trad.). Ediciones Alfaguara S.A.
- ▶ Ende, Michael. (1997). *El espejo en el espejo: Un laberinto*. Santillana.
- ▶ Ende, Michael. (1999). *La prisión de la libertad*. Santillana.

- ▶ Ende, Michael. (2001). *Los mejores cuentos de Michael Ende* (4a. edición). Everest.
- ▶ Ende, Michael. (2019). *Momo* (Llovet, Begoña, Trad.). Alfaguara.
- ▶ Ende, Michael. (2020). *Momo: Oder die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte: ein Märchen-Roman* (14. Auflage). Thienemann.
- ▶ Eratòstenes, y Guzmán, Antonio. (1999). *Mitología del firmamento: (Catasterismos)*. Alianza.
- ▶ Erickson, John. (2018). *Manual de Estrellas y Constelaciones*. Amplify Science. <https://www.scribd.com/document/481985397/5-esa-manual-de-estrellas-y-constelaciones-pdf>
- ▶ Espino, Luisa. (2020). Concha Jerez: “Hoy el lenguaje incita más a la imaginación que las propias imágenes”. *El Cultural*. <https://elcultural.com/concha-jerez-hoy-el-lenguaje-incita-mas-a-la-imaginacion-que-las-propias-imagenes>
- ▶ Espinosa-Miñoso, Yuderkys. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, 184, 7-12.
- ▶ Estatuto de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Decreto 208/2004, de 8 de octubre. (2005). En *Boletín Oficial del Estado*, 69, de 22 de marzo de 2005. BOE-A-2005-4679 (p. 9892 a 9928). <https://www.boe.es/boe/dias/2005/03/22/pdfs/A09892-09928.pdf>
- ▶ F. Orgaz, Laura. (2011). ¿Para quién escribo? En Acaso, María (coord), *Perspectivas: Situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 11-12). Ariel. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=482078>
- ▶ Fernández Buey, Francisco. (2009). *Por una universidad democrática: Escritos sobre la universidad y los movimientos universitarios (1965-2009)*. Ediciones de Intervención Cultural.
- ▶ Fernández, Victoriano. (1935). *El cielo: Nociones de astronomía popular dispuestas para lectura en las escuelas*. Magisterio Español.
- ▶ Foucault, Michel. (2015). *¿Qué hacen los hombres juntos?* (1ª ed). Cinca.

- ▶ Foucault, Michel. (2018). *¿Qué Es la Crítica? Seguido de la Cultura de Sí Sorbona, 1978 / Berkeley 1983*. Siglo XXI Editores. <http://public.ebib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=6471940>
- ▶ Freire, Juan. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación? En Zemos98 (Ed.), *Educación expandida: Festival Internacional Zemos98-11 edición* (pp. 67-84). Zemos98.
- ▶ Galcerán, Montserrat. (2010). La educación universitaria en el centro del conflicto. En Edu-Factory y Universidad Nómada (Eds.), *La universidad en conflicto: Capturas y fugas en el mercado global del saber* (pp. 13-40). Traficantes de Sueños.
- ▶ Garcés, Marina. (2013). *Un mundo común*. Edicions Bellaterra.
- ▶ Garcés, Marina. (2014). Más allá del acceso: El problema de cómo relacionarse con el conocimiento. En Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Ed.), *Un saber realmente útil* (pp. 37-45). Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- ▶ Garcés, Marina. (2016). *Fuera de clase: Textos de filosofía de guerrilla* (1ª ed). Galaxia Gutenberg.
- ▶ Gil, Sara. (2020). *El coronavirus visto por artistas, la pandemia se cuele en las redes sociales*. www.20minutos.es - Últimas Noticias. <https://www.20minutos.es/noticia/4235840/0/arte-y-redes-sociales-el-escaparate-que-crea-comunidad-en-tiempos-de-pandemia/>
- ▶ Goodreads. (2021). *Most popular books*. https://www.goodreads.com/book/popular_by_date/1973
- ▶ Grupo de Educación de Matadero Madrid. (2017). *Ni arte ni educación: Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*. Los Libros de la Catarata.
- ▶ Grupo de Educación de Matadero Madrid. (2018). *Pedagogías feministas, políticas de cuidado y educación*. Matadero, centro de resistencias artísticas. <https://www.mataderomadrid.org/sites/default/files/v2/prensa/d/1/pedagogias-feministas-politicas-de-cuidado-y-educacion.pdf>

- ▶ Guerra, Carles. (2015). Los mundos posibles de Hito Steyerl. En Steyerl, Hito y Fernandes, João, *Duty-free art* (pp. 13-22). Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- ▶ Güleç, Ayse, Hummel, Claudia, Mörsch, Carmen, Parzefall, Sonja, Schötter, Ulrich, y Wiczorek, Wanda (Eds.). (2009). *Documenta 12 education I: Engaging audiences, opening institutions Methods and strategies in education at documenta 12*. Diaphanes.
- ▶ Halberstam, Jack. (2018). *El arte queer del fracaso*. Egales.
- ▶ Haraway, Donna. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- ▶ Harding, Sandra G. (1996). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- ▶ Heifetz, Milton D, y Tirion, Wil. (2019). *Un paseo por las estrellas: Una guía de las estrellas, las constelaciones y sus leyendas*. Akal.
- ▶ Helguera, Pablo. (2012). *Pedagogía en el campo expandido*. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul. https://cc-catalogo.org/site/pdf/Pedagogia_no_campo_expandido_-_8Bienal-Spanish.pdf
- ▶ Helguera, Pablo. (2015). *Transpedagogía*. <https://grupoeducaciondisruptiva.wordpress.com/2015/08/24/transpedagogia-por-pablo-helguera/>
- ▶ Hernández, Francisca. (2018). *Reflexiones museológicas desde los márgenes*.
- ▶ Herreros, Tomás. (2010). Laboratorios de autoformación, universidades anómalas, nuevas universidades. En Edu-Factory y Universidad Nómada (Eds.), *La universidad en conflicto: Capturas y fugas en el mercado global del saber* (pp. 145-164). Traficantes de Sueños.
- ▶ Hou, Von. (2014). *La prisión de la libertad*. <http://endeland.blogspot.com/2014/08/la-prision-de-la-libertad.html>
- ▶ Hou, Von. (2019a). *El teatro de sombras de Ofelia*. <http://endeland.blogspot.com/2019/07/el-teatro-de-sombras-de-ofelia.html>

- ▶ Hou, Von. (2019b). *La prisión de la libertad. Cuento de las mil y once noches*. <http://endeland.blogspot.com/2019/07/7-la-prision-de-la-libertad-cuento-de.html>
- ▶ Huber, Günter L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de educación nº extraordinario 2008*, 59-81.
- ▶ Huerta, Ricard. (2009). ¿Qué esperan los museos de los maestros? *Invisibilidades-REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES*, 54-65. <https://doi.org/10.24981/16470508.0.6>
- ▶ Huerta, Ricard. (2015). Educación Artística, derechos humanos y diversidad sexual. En Huerta, Ricard y Alonso-Sanz, Amparo (Eds.), *Educación Artística y diversidad sexual* (pp. 23-42). Universitat de València.
- ▶ Huerta, Ricard. (2016). *Transeducar: Arte, educación y derechos LGTB*. Editorial Egales, S. L.
- ▶ Huerta, Ricard, y Alonso-Sanz, Amparo (Eds.). (2015). *Educación Artística y diversidad sexual*. Universitat de València.
- ▶ Huxley, Aldous. (2013). *Un mundo feliz*. Cátedra.
- ▶ James, Huw. (2015). *Cassiopeia: The Banished Queen Ruling the Night Sky*. Space.Com. <https://www.space.com/29132-cassiopeia-the-banished-queen-of-constellations.html>
- ▶ Klein, Naomi. (2007). *No logo: El poder de las marcas*. Paidós.
- ▶ L. Gil, Silvia. (2020). *Amigas, ¿a qué mundo queremos regresar?* ctxt.es | Contexto y Acción. <http://ctxt.es/es/20200501/Firmas/32177/Silvia-Gil-feminismo-coronavirus-mundo-normalidad-cuidados-capitalismo.htm>
- ▶ Lacort, Javier. (2020). *La escuela por Internet iba a democratizar la educación, pero el curso forzosamente online está teniendo el efecto opuesto*. Xataka. <https://www.xataka.com/otros/escuela-internet-iba-a-democratizar-educacion-curso-forzosamente-online-esta-teniendo-efecto-opuesto>

- ▶ Lanau, David, y Morales, Eva. (2014). Un quehacer cotidiano: Proyecto de mediación de la exposición hacer en lo cotidiano. *Midas*, 3, Article 3. <https://doi.org/10.4000/midas.506>
- ▶ Levadura. (2015). Levadura. *Residencias Levadura*. <https://residenciaslevadura.com/acerca-de/>
- ▶ Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. LOU. (2001). En *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001. BOE-A-2001-24515. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- ▶ Lissardy, Gerardo. (2019). Orhan Pamuk, premio Nobel de Literatura: «Los escritores latinoamericanos me dieron coraje». *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-50484344>
- ▶ López-Roberts, Javier. (2009). Inmersión en el arte, un espacio abierto de conocimiento, reflexión y acción. En Museo Thyssen-Bornemisza (Ed.), *Los museos en la educación: La formación de los educadores: I Congreso Internacional* (pp. 161-164). Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.
- ▶ Lozano, Riazn, R. (2014). Contagios y saberes incorporados. Feminismo, pedagogía y prácticas culturales. En Sentamans, Tatiana y Tejero, Daniel (Eds.), *El aula invertida: Estrategias pedagógicas y prácticas artísticas desde la diversidad sexual. Educación sexual—SIDA STUDI* (pp. 22-26). Fundación La Posta. <http://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD31385.pdf>
- ▶ Lugones, María. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, 9, 73-102.
- ▶ Malba. (2021). *Luis Camnitzer sobre su obra El museo es una escuela Malba*. <https://www.malba.org.ar/luis-camnitzer-el-museo-es-una-escuela/>
- ▶ Manen, Martí. (2012). *Salir de la exposición: Si es que alguna vez habíamos entrado* (1. ed). Consonni.
- ▶ Marín, Ricardo. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230.
- ▶ Martinell, Alfons. (2003). La gestión cultural en la Universidad. En Sánchez, José A., Gómez Hernández, José A., Jarauta Marión, Francisco, y

- Universidad de Murcia (Eds.), *Práctica artística y políticas culturales: Algunas propuestas desde la universidad* (1. ed). Universidad de Murcia, Vicerrectorado de Extensión Cultural y Proyección Universitaria.
- ▶ Martínez, Pablo. (2009). Introducción. En Ca2M. Centro de Arte 2 de Mayo (Ed.), *Programa educativo Ca2m. Centro de Arte 2 de Mayo. Curso 2009-2010*. <https://ca2m-coleccion.org/es/documentos/educacion/educacion-2010/4-programa-educativo-2009-2010/file>
 - ▶ Martínez, Sergio, S. (2017). «Ni/ni»: «entrelugares» del arte y la educación. En Grupo de Educación de Matadero Madrid, *Ni arte ni educación: Una experiencia en la que lo pedagógico vertebró lo artístico* (pp. 27-44). Los Libros de la Catarata.
 - ▶ Martínez Suárez, José Luis. (2014). Introducción. En Villegas, Irlanda, Reyes, David, y Rojas, Carlos (Eds.), *¿Qué es literatura comparada? Impresiones actuales*. Biblioteca Digital de Humanidades Dirección General del Área Académica de Humanidades.
 - ▶ McLuhan, Marshal. (2009). *Comprender los medios: Las extensiones del ser humano*. Paidós.
 - ▶ McQuail, Denis. (1985). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Paidós Educación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=211909>
 - ▶ McQuail, Denis, y Windahl, Sven. (1997). *Modelos para el estudio de la comunicación colectiva*. Ediciones Universidad de Navarra.
 - ▶ Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/12114/19/0>
 - ▶ Miralles, Pepe. (2015). El profesor no receta bibliografía. En Huerta, Ricard y Alonso-Sanz, Amparo (Eds.), *Educación Artística y diversidad sexual* (pp. 155-163). Universitat de València.

- ▶ Miranda, Isabel. (2020). *Fases de la desescalada: Guía práctica para entender el desconfinamiento*. abc. https://www.abc.es/sociedad/abci-guia-practica-para-desescalada-202004282302_noticia.html
- ▶ Moltó, Alejandro. (2017). *El departamento de Mediación Artística en los espacios expositivos, culturales y artísticos dentro del ámbito universitario. Caso de estudio: CulturaLAB, Universidad Miguel Hernández de Elche* [TFM, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/45306/>
- ▶ Moltó, Alejandro. (2019a). CulturaLAB. Pedagogías de expresión: Mediación artística como acción, cuestionamiento y transformación. En colectivo (Dirs.), *Pedagogies Feministes* (pp. 85-92). Generalitat Valenciana. <https://cultura.umh.es/files/2020/03/PedagogiesFeministes.pdf>
- ▶ Moltó, Alejandro. (2019b). Te escuchamos. En Sentamans, Tatiana y Moltó, Alejandro (Dirs.), *CulturaLAB: el departamento de Educación Artística y mediación cultural de la UMH* (pp. 39-46). Generalitat Valenciana. <https://cultura.umh.es/files/2019/11/libro-CulturaLAB-UMH.pdf>
- ▶ Montero-Loyola, Cristina. (2020). *Carta de la hija de un anciano muerto en tiempos de coronavirus: «La enfermedad que no tenía impidió que lo trataran y me lo arrebató sin derecho a entierro»*. abc. https://www.abc.es/opinion/abci-cristina-montero-loyola-carta-hija-anciano-muerto-tiempos-coronavirus-enfermedad-no-tenia-impidio-trataran-y-arrebato-sin-derecho-entierro-202005090346_noticia.html
- ▶ Montessori, María. (2016). *El método de la pedagogía científica: Aplicado a la educación de la infancia*. <https://elibro.net/ereader/elibrodemo/111657>
- ▶ Morales, Eva. (2018). Cebollas y celulares: Un ensayo sobre las características propias de las pedagogías feministas. En Grupo de Educación de Matadero Madrid, *Pedagogías feministas, políticas de cuidado y educación* (pp. 46-55). Matadero, centro de resistencias artísticas. <https://www.mataderomadrid.org/sites/default/files/v2/prensa/d/1/pedagogias-feministas-politicas-de-cuidado-y-educacion.pdf>

- ▶ Moreno, Ascensión. (2016). *La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.
- ▶ Moreno, Javi, y Caeiro, Ilda (Coords.). (2021). *Con tacto. Políticas y poéticas de la tocabilidad*. Generalitat Valenciana.
- ▶ Moroño, Amparo. (2010). Comunidades. En Sola, Belén, *Experiencias de aprendizaje con el arte actual en las políticas de la diversidad* (pp. 24-58). ACTAR; MUSAC.
- ▶ Mörsch, Carmen. (2009). *Documenta 12 Education 2: Between Critical Practice and Visitor Services Results of a Research Project*. Diaphanes.
- ▶ Mörsch, Carmen. (2015). En una encrucijada de cuatro caminos. Educación de galería en documenta 12, entre la afirmación, la reproducción, la deconstrucción y la transformación. En Cevallos, Alejandro y Macaroff, Anahi (Eds.), *Contradecirse una misma* (pp. 38-63). Fundación Museos de la Ciudad de Quito.
- ▶ Mosquera, Ingrid. (2020). Educación desde casa: Interacción en las clases online. *Magisnet*. <https://www.magisnet.com/2020/04/educacion-desde-casa-interaccion-en-las-clases-on-line/>
- ▶ Mouffe, Chantal. (2008). *Crítica como intervención contrahegemónica*. transversal texts. <https://transversal.at/transversal/0808/mouffe/es>
- ▶ Mouffe, Chantal, y Laclau, Ernesto. (2018). *Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI de España.
- ▶ Museo del Prado. (2020). *Prado Educación—Museo Nacional del Prado*. Museo del Prado. <https://www.museodelprado.es/aprende/pradoeducacion>
- ▶ Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Ed.). (2014). *Un saber realmente útil*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- ▶ Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Ed.). (2019). *Gira 1*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. https://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/educacion/aaff_gira_lres.pdf

- ▶ Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. (2020). *Programas públicos*. EducaThyssen. <https://www.educathyssen.org/programas-publicos>
- ▶ Museo Thyssen-Bornemisza (Ed.). (2009). *Los museos en la educación: La formación de los educadores: I Congreso Internacional*. Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.
- ▶ Navarro, Diosveldy, y Samón, Marynoris. (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. *EduSol*, 17(60), 3.
- ▶ Noelle-Neumann, Elisabeth. (2010). *La espiral del silencio: Opinión pública; nuestra piel social*. Paidós.
- ▶ Olaiz, Illargi, y Soria, Fermín. (2009). El educador como mediador de un aprendizaje reflexivo. En Museo Thyssen-Bornemisza (Ed.), *Los museos en la educación: La formación de los educadores: I Congreso Internacional* (pp. 311-315). Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.
- ▶ Olivé, Cristian. (2020a). *Cristian Olivé* 🇪🇸 (@xtianolive) • Fotos y vídeos de Instagram. <https://www.instagram.com/xtianolive/>
- ▶ Olivé, Cristian. (2020b). *Profes rebeldes: El reto de educar a partir de la realidad de los jóvenes* (Primera edición: enero de 2020). Grijalbo.
- ▶ Ortega y Gasset, José. (2007). *Misión de la universidad*. Biblioteca Nueva.
- ▶ Orwell, George. (2018). *1984*. Debolsillo.
- ▶ Palomares, Ascensión. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-038>
- ▶ Papalia, Carmen. (2013). *Statement*. Wynn Newhouse Awards. <https://www.wnewhouseawards.com/carmenpapalia.html>
- ▶ Pardo, Adnalo, Triviño, María de los Ángeles, y Mora, Begoña. (2020). *Atención a la diversidad en un sistema educativo inclusivo: La gamificación como metodología de aprendizaje*. Ediciones Pirámide.
- ▶ Parés i Maicas, Manuel. (1992). *Introducción a la comunicación social*. Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=139665>

- ▶ Pedagogías Invisibles. (2014). Arte+Educación: Espacios de transformación. *Pedagogías Invisibles*. <http://www.pedagogiasinvisibles.es/arte-educacion-espacios-de-transformacion/>
- ▶ Pedagogías Invisibles. (2019). *Foto fija: Sobre la situación de la mediación cultural en el Estado español, 2018-2019*. s. n. <http://www.pedagogiasinvisibles.es/wp-content/uploads/2019/10/foto-fija-informe.pdf>
- ▶ Penguin Random House. Grupo Editorial. (2021a). *Michael Ende*. PenguinLibros. <https://www.penguinlibros.com/es/717-michael-ende>
- ▶ Penguin Random House. Grupo Editorial. (2021b, septiembre 28). *Momo (Colección Alfaguara Clásicos)*. PenguinLibros. <https://www.penguinlibros.com/es/clasicos-infantiles/7586-momo-coleccion-alfaguara-clasicos-9788420482767>
- ▶ Pérez, Alba. (2019). Remediar la mediación. En Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Ed.), *Gira 1* (pp. 33-42). Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. https://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/educacion/aaff_gira_lres.pdf
- ▶ Pérez, Pablo. (2020). *Pandemia securitaria*. ctxt.es | Contexto y Acción. <http://ctxt.es/es/20200501/Firmas/31842/coronavirus-estado-de-excepcion-inflacion-securitaria-pablo-perez-navarro.htm>
- ▶ Poch, Rafael. (2020). *Buscando culpables*. ctxt.es | Contexto y Acción. <http://ctxt.es/es/20200501/Firmas/32024/donald-trump-china-coronavirus-rafael-poch.htm>
- ▶ Preciado, Beatriz. (2013). Decimos revolución. En Solà, Miriam y Urko, Elena (Eds.), *Transfeminismos: Epistemes, fricciones y flujos* (1. ed, pp. 9-14). Editorial Txalaparta.
- ▶ RAE. (2021). *Escuchar | Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/escuchar>
- ▶ Raijenstein, Patricia. (2014). *Hackear la educación*. <https://fdocuments.ec/document/hackear-la-educacion.html>
- ▶ Rancière, Jacques. (2007). *Política, policía, democracia* (Primera edición en Chile). LOM Ediciones.

- ▶ Redacción. (2020). ¿Matemáticas optativas en Bachillerato? Los académicos alertan de la gravedad de esa decisión. *Diario Noticias Salamanca 24 Horas*. https://www.salamanca24horas.com/local/matematicas-optativas-bachillerato-academicos-alertan-gravedad-esa-decision_1954253_102.html
- ▶ Riaño, Peio H. (2020). *Así es la “nueva normalidad” que se inaugura el lunes en museos, rodajes, bibliotecas y salas*. El País. <https://elpais.com/cultura/2020-05-09/asi-es-la-nueva-normalidad-que-se-inaugura-el-lunes-en-museos-rodajes-bibliotecas-y-salas.html>
- ▶ Riechmann, Jorge, y Almazán, Adrián. (2020). *La necesidad de luchar contra un mundo ‘virtual’*. ctxt.es | Contexto y Acción. <http://ctxt.es/es/20200501/Firmas/32143/riechmann-yayo-herrero-digitalizacion-coronavirus-teletrabajo-brecha-digital-covid-trazado-contactos.htm>
- ▶ Rius-Ulldemolins, Joaquim, y Rubio, Juan Arturo (Eds.). (2016). *Treinta años de políticas culturales en España: Participación cultural, gobernanza territorial e industrias culturales*. Universitat de València.
- ▶ Rodríguez, Emmanuel. (2020). *Sociología (breve) del estado de alarma*. ctxt.es | Contexto y Acción. <http://ctxt.es/es/20200501/Firmas/32179/Emmanuel-Rodriguez-coronavirus-sociologia-estado-alarma-clase-media.htm>
- ▶ Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier, y García, Eduardo. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- ▶ Ruíz, Magda. (2016). La universidad como agente cultural. *Treinta años de políticas culturales en España: Participación cultural, gobernanza territorial e industrias culturales, 2016, ISBN 978-84-370-9828-9, págs. 89-106, 89-106*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5377295>
- ▶ Sánchez, José A., Gómez, José A., Jarauta, Francisco, y Universidad de Murcia (Eds.). (2003). *Práctica artística y políticas culturales: Algunas propuestas desde la universidad* (1. ed). Universidad de Murcia, Vicerrectorado de Extensión Cultural y Proyección Universitaria.
- ▶ Sánchez, Mercedes. (2019). *Pedagogías queer: ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* Los Libros de la Catarata.

- ▶ Saramago, José. (2010). *Democracia y universidad* (1. ed). Editorial Complutense.
- ▶ Saura, Ángeles. (2015). Arte, educación y justicia social. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales, Extra 6*, 765-789.
- ▶ Schraenen, Guy, Carrión, Ulises, y Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Eds.). (2016). *Ulises Carrión: Querido lector: no lea*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- ▶ Semedo, Alice, Simões, Paulo, Casaleiro, Pedro, y da Silva, Raquel Henriques (Eds.). (s. f.). “Varia e dossier temático: "Museos y participación biográfica”. *MIDAS*, 3, Article 3.
- ▶ Sempere, Pedro. (1975). *La galaxia McLuhan*. Fernando Torres.
- ▶ Sentamans, Tatiana. (2013). Redes transfeministas y nuevas políticas de representación sexual (I). Diagramas de flujos. En Solà, Miriam y Urko, Elena (Eds.), *Transfeminismos: Epistemes, fricciones y flujos* (1. ed, pp. 31-44). Editorial Txalaparta.
- ▶ Sentamans, Tatiana (Dir.) (Ed.). (2018). *Un amor revolucionari = A revolutionary love*. Generalitat Valenciana.
- ▶ Sentamans, Tatiana, y Moltó, Alejandro. (2018). CulturaLAB, la herramienta cultural multifunción de la UMH. En Sentamans, Tatiana (Dir.), *Un amor revolucionari = A revolutionary love* (pp. 78-95). Generalitat Valenciana.
- ▶ Sentamans, Tatiana, y Moltó, Alejandro. (2019). Utilización de un pizarrón gigante como herramienta pedagógica en un contexto de Educación Artística disruptiva. *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa, Vol. 5, 2019 (Experiencias innovadoras y desarrollo socio-educativo)*, ISBN 978-84-09-12411-4, págs. 440-446, 440-446. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7668338>
- ▶ Sentamans, Tatiana, y Moltó, Alejandro (Dirs.). (2019). *CulturaLAB: El departamento de Educación Artística y mediación cultural de la UMH*. Generalitat Valenciana. <https://cultura.umh.es/files/2019/11/libro-CulturaLAB-UMH.pdf>

- ▶ Sentamans, Tatiana, y Moreno, Javi (Dir.) (Eds.). (2019). *Visualidades diversas = Visualitats diversals*. https://cultura.umh.es/files/2019/07/Digital_Visualidades-Diversales.pdf
- ▶ Sentamans, Tatiana, y Reina, Raul. (2019). Pedagogías feministas o cómo hacer una universidad igualitaria e inclusiva entre tod+s. En colectivo (Dir.), *Pedagogies Feministes* (pp. 9-13). Generalitat Valenciana. <https://cultura.umh.es/files/2020/03/PedagogiesFeministes.pdf>
- ▶ Sentamans, Tatiana, y Reina, Raul. (2021). Por tocarnos: Cultura, contexto y contagio. En Moreno, Javi y Caeiro, Ilda (Coords.), *Con tacto. Políticas y poéticas de la tocabilidad* (pp. 11-16). Generalitat Valenciana.
- ▶ Sentamans, Tatiana, y Tejero, Daniel (Eds.). (2014). *El aula invertida: Estrategias pedagógicas y prácticas artísticas desde la diversidad sexual. Educación sexual - SIDA STUDI*. Fundación La Posta. <http://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD31385.pdf>
- ▶ Serrano, Pablo. (2020). Así será «La Valona», un moderno edificio cultural para la UMH y un hito arquitectónico para Elche. Alicanteplaza. <https://alicanteplaza.es/asi-sera-la-valona-un-moderno-edificio-cultural-para-la-umh-y-un-hito-arquitectonico-para-elche>
- ▶ Sevillano, Luis, Andrino, Borja, Grasso, Daniele, Llaneras, Kiko, y Zafra, Mariano. (2020). *El coronavirus en España día a día: Así evolucionan casos, ingresos y muertos*. El País. <https://elpais.com/sociedad/2021-03-15/el-coronavirus-en-espana-dia-a-dia-asi-evolucionan-casos-ingresos-y-muertos.html>
- ▶ Skliar, Carlos. (2002). Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação y Sociedade*, 23(79), 85-123. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>
- ▶ Sola, Belén. (2010a). Desde las prácticas: Itinerarios de un trabajo de ida y vuelta. En Sola, Belén, *Experiencias de aprendizaje con el arte actual en las políticas de la diversidad* (pp. 127-130). ACTAR; MUSAC.
- ▶ Sola, Belén. (2010b). *Experiencias de aprendizaje con el arte actual en las políticas de la diversidad*. ACTAR; MUSAC.

- ▶ Sola, Belén. (2010c). Mediación, inclusión y experiencias de aprendizaje en el DEAC MUSAC. En Sola, Belén y Campelo, Mariola, *Experiencias de aprendizaje con el arte actual en las políticas de la diversidad* (pp. 15-23). ACTAR; MUSAC.
- ▶ Solá, Miriam. (2014). Pre-textos, con-textos y textos. En Solá, Miriam y Urko, Elena (Eds.), *Transfeminismos: Epistemes, fricciones y flujos* (1. ed, pp. 15-30). Editorial Txalaparta.
- ▶ Solá, Miriam, Bonet, Inés, y Surt. Fundació de Dones. (2020). *I Plan de Equidad, Diversidad e Inclusión UMH (2020-2024)*. Universidad Miguel Hernández de Elche. <https://igualdad.umh.es/files/2020/06/I-Plan-de-equidad-diversidad-e-inclusi%C3%B3n-de-la-UMH-1.pdf>
- ▶ Solá, Miriam, y Urko, Elena (Eds.). (2014). *Transfeminismos: Epistemes, fricciones y flujos* (1. ed). Editorial Txalaparta.
- ▶ Steyerl, Hito. (2014). *Los condenados de la pantalla*. Caja Negra.
- ▶ Steyerl, Hito, y Fernandes, João. (2015a). *Duty-free art*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- ▶ Steyerl, Hito, y Fernandes, João. (2015b). El arte, un lugar de ensayo. Hito Steyerl en conversación con João Fernandes. En Steyerl, Hito y Fernandes, João, *Duty-free art* (pp. 23-40). Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- ▶ Taylor, S. J, y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- ▶ Teixes, Ferrán. (2020). *Gamificación: Motivar jugando*. UOC.
- ▶ Tejeda, Isabel. (2011). Introducción. *Arte y Políticas de Identidad*, 5, 11-11.
- ▶ Thornton, Sarah. (2020). *Museos y subastas más fuertes | Predicciones sobre el Coronavirus en EL PAÍS*. El País; Ediciones El País. <https://elpais.com/especiales/2020/coronavirus-covid-19/predicciones/museos-y-subastas-mas-fuertes/>
- ▶ Torres, Ana. (2018). Así son las nuevas pedagogías feministas. *El País*. https://elpais.com/economia/2018/02/25/actualidad/1519556511_175919.html

- ▶ Torres, Ana. (2020). *La epidemia agrava la brecha educativa: Las familias con menos recursos gestionan peor el estrés*. EL PAÍS. <https://elpais.com/sociedad/2020-03-26/la-epidemia-agrava-la-brecha-educativa-las-familias-con-menos-recursos-gestionan-peor-el-estres.html>
- ▶ Torres, Jurjo. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Ediciones Morata.
- ▶ Trujillo, Fernando. (2020). *El potencial de la educación virtual | Predicciones sobre el Coronavirus en EL PAÍS*. El País; Ediciones El País. <https://elpais.com/especiales/2020/coronavirus-covid-19/predicciones/el-potencial-de-la-educacion-virtual/>
- ▶ UMH. (2018). *Inauguración en el campus de Elche de la muestra de la artista Chenia “2/1 Dos en uno” y de la del artista David Fidalgo “Sinceramente, yo ya no razono”*. <https://comunicacion.umh.es/2018/07/04/inauguracion-de-la-muestra-de-la-artista-chenia-2-1-dos-en-uno-en-el-campus-de-elche/>
- ▶ UMH. (2020). *Unidad de Igualdad*. Unidad de Igualdad de la UMH. <https://igualdad.umh.es/>
- ▶ Universidad de Valencia. (2021a). *Exposiciones del Palacio de Cerveró*. UV Cultura. <https://www.uv.es/uvweb/cultura/es/exposiciones/palacio-cervero/presentacion-1285866255824.html>
- ▶ Universidad de Valencia. (2021b). *Presentación del Centro Cultural La Nau*. UV Cultura. <https://www.uv.es/uvweb/cultura/es/nau/centro-cultural-nau/presentacion-1285866274374.html>
- ▶ Universidad de Valencia. (2021c). *Valores de la UV*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/universitat/mision-vision-valores/valores-1285924490543.html>
- ▶ Universidad Politécnica de Valencia. (2021). *Actividades del Museo de Telecomunicación*. CULTURA UPV [Universitat Politècnica de València]. http://cultura.upv.es/servicios/content/museotelecomunicacion_actividades/cas/index.html

- ▶ Valenzuela, Pedro. (2019). *Asignaturas que «solo» educan para la vida*. Guía Montessori. <https://web.archive.org/web/20210125033841/http://guiamontessori.es/asignaturas-que-solo-educan-para-la-vida>
- ▶ Veiga, Yolanda. (2020). *La enseñanza «online», a examen*. Hoy. <https://www.hoy.es/vivir/padres-hijos/educacion/ensenanza-online-examen-20200410133957-ntrc.html>
- ▶ Ventanas al Universo. (2021, septiembre 28). *Andrómeda—Ventanas al Universo*. <https://www.windows2universe.org/mythology/andromeda.html&edu=high&lang=sp>
- ▶ Ventosinos, Lino. (1995). Muere Michael Ende, el gran renovador de la literatura fantástica y juvenil. *El País*. https://elpais.com/diario/1995/08/30/cultura/809733601_850215.html
- ▶ Vila, Fefa. (2021). Perder la carne. Crisis del con-tacto. En Moreno, Javi y Caeiro, Ilda (Coords.), *Con tacto. Políticas y poéticas de la tocabilidad* (pp. 17-35). Generalitat Valenciana.
- ▶ Villa, Wilmer, y Villa, Ernel. (2013). Donde llega uno, llegan dos, llegan tres y llegan todos. El sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras. En Walsh, Catherine E. (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (1era. edición, pp. 357-402). Abya Yala.
- ▶ Villegas, Irlanda, Reyes, David, y Rojas, Carlos (Eds.). (2014). *¿Qué es literatura comparada? Impresiones actuales*. Biblioteca Digital de Humanidades Dirección General del Área Académica de Humanidades.
- ▶ Walsh, Catherine E. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (1era. edición). Abya Yala.
- ▶ Watzlawick, Paul. (2014). *No es posible no comunicar* (1 Ed). Herder Editorial, S.L.
- ▶ What, How & Whom. (2014). Un saber realmente útil. En Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Ed.), *Un saber realmente útil* (pp. 19-33). Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Bibliografía

- ▶ Ximénez, Pablo. (2020). Donna Haraway: “Me hice feminista gracias a la ciencia ficción”. *El País*. https://elpais.com/cultura/2020/02/18/babelia/1582041525_880936.html
- ▶ Zemos98 (Ed.). (2012a). *Educación expandida: Festival Internacional Zemos98-11 edición*. Zemos98.
- ▶ Zemos98. (2012b). ¿Vamos tarde? Estamos aquí. En Zemos98 (Ed.), *Educación expandida: Festival Internacional Zemos98-11 edición* (pp. 39-48). Zemos98.
- ▶ Zubillaga, Ainara. (2020). *Modelos de enseñanza híbrida | Predicciones sobre el Coronavirus en EL PAÍS*. El País; Ediciones El País. <https://elpais.com/especiales/2020/coronavirus-covid-19/predicciones/modelos-de-ensenanza-hibrida/>

Agradecimientos

Siempre que leía los agradecimientos en otras tesis me preguntaba: ¿y si me olvido de alguien? Por ello, desde que empecé esta tesis fui apuntado a todas las personas que consideraba que tenían que estar. La cuestión es que el listado era tan largo que, para no olvidarme de nadie, decidí incluirlas a todas en la primera persona del plural que utilizo en mi tesis. Porque así, de una u otra forma estarían presentes, formando parte de esta experiencia, conmigo. A pesar de ello, he de agradecer (y citar) necesariamente a las siguientes personas:

En mi lista, la primera es Tatiana Sentamans, directora de esta tesis. Por eso, la dejo para el final.

También están mis padres, Pepe y Fina, mi hermano José y mi tío Clemente a quienes agradezco haber aguantado a mi yo empollón durante tantos años sin dejarlo de querer y apoyar.

Y si se trata de aguantarme, Sebas se lleva la palma. Me ha sufrido, nos hemos peleado, nos hemos reconciliado, hemos comido, hemos llorado, hemos soñado. Y por eso, le doy las gracias.... Porque a pesar de todo, no nos hemos soltado.

Quienes tampoco me han soltado han sido Rubén y Tronca, que han estado ahí, cada día, apoyándome con amor, abrazos y perritos. Gracias por las cena-pelis de los viernes que tanta paz me han dado cuando más lo necesitaba.

Paz que también me ha dado, desde que la conozco, mi querida compañera de aventuras arte+educativas, Ilda Caeiro. Una amiga que me ha ayudado y apoyado en cada taller de CulturaLAB, pero también, en todo lo que he necesitado más allá del trabajo. No imagino a nadie mejor en mi equipo.

Y para equipo... mi EquipoG (Fran y Dani) y Cris, tres personas muy especiales a las que admiro profundamente y que me han dado la vida y enseñado el verdadero Museo de los vínculos. Unos vínculos que me llevan obligatoriamente a mencionar a mis compañerxs del Departamento de Prensa del Museo Reina Sofía de Madrid: Concha, Salva, Diana, Ángeles, David y todxs lxs demás amigxs del Museo que,

desde 2015, forman parte de mi familia. He aprendido (sigo haciéndolo) tanto con ellxs que, sin lugar a dudas, esta tesis no sería la misma si no los hubiera conocido. Gracias por cuidarme y por darme las alas para seguir adelante.

Alas que, en su momento, también me dio mi querida Susana Guerrero al proponerme ser su becario en CulturaLAB. Susana, con su corazón infinito, me permitió dar mis primeros pasos en la mediación cultural.

Entonces no sabíamos qué era eso y es que no fue hasta que conocí a María Acaso, estudiando un master que me cambió la vida, que no supe quién era yo, qué hacía y qué poder transformador teníamos entre las manos. Gracias por hackearme con el virus, o mejor dicho, la vacuna del arte+educación.

En ese master también conocí, entre otras muchas personas maravillosas, a Noemí Ávila. Una PROFESORA en mayúsculas a la que agradezco no sólo que me haya ayudado infinitas veces, sino que me haya inspirado a intentar ser tan buena persona y profesional como ella.

Gracias, también, a mi Coco, por sacar monstruos y compartir su talento y amistad conmigo. A mi querida Yvonne. A mis chicas del RCRA Silvia, María, Elena, Inés, Paula y Marichús. A Arantxa, a Javi, a Dani, a Carmen y a Lourdes. Gracias al Departamento de Arte y a la Facultad de Bellas Artes de Altea. Gracias a Colita y al Archivo Colita por dejarme usar una de sus fotografías tan significativas en esta tesis. Gracias a todxs, incluso, a quienes no os conozco, pero que estáis leyendo esta tesis buscando otras formas de hacer, pensar y *escuchar**.

Y, por supuesto, gracias a mi directora de tesis, Tatiana Sentamans, a quien admiro, respeto y quiero (y temo en alguna ocasión). Gracias por darme las riendas de CulturaLAB en su momento y confiar en mi ese proyecto. Gracias por ser mi directora de tesis y creer juntxs que teníamos que visibilizar nuestro trabajo. Gracias por tu tiempo, por tus palabras y por tu *escucha**. Gracias por acompañarme, abrazarme (incluso en la distancia) y reconducirme. Gracias por ser mi Casiopea (adelantándote a todo, pero esperándome siempre). Gracias, en definitiva, por no haber sido sólo mi directora, sino, también, mi familia, mi amiga.

