

Juego de espejos: posibilidades transformadoras en la interpelación museo-escuela

Aida Sánchez de Serdio Martín

[Sánchez de Serdio, A. (2017) Juego de espejos: posibilidades transformadoras en la interpelación museo-escuela. En Museo Nacional de Bellas Artes (ed.) *Museo y aula. Saber, poder, construcciones culturales e imaginarios*. Santiago de Chile: MNBA, pp. 14-23]

La invitación a reflexionar sobre las relaciones entre museo y escuela es una oportunidad para cuestionar los fundamentos y expectativas acerca de un vínculo educativo entre instituciones que parece darse por supuesto. El objetivo de esta reconsideración no es negar el valor o incluso la necesidad de conectar ambos contextos, sino todo lo contrario: imaginar qué sentidos transformadores y críticos podrían emerger en un espacio intermedio que tiene el potencial de desplazar productivamente los modos de operar de estos dos lugares de aprendizaje.

En la actualidad el trabajo con escuelas es quizás una de las acciones del museo que más se identifica como educativa, invisibilizando a veces otras formas pedagógicas o de mediación que no remiten tan inmediatamente al público infantil ni a la escuela, conceptos estos últimos que han venido a identificarse sinecdóticamente con la educación en general. Para empezar, es importante comprender que las relaciones entre museo y escuela son relativamente recientes, al menos en el contexto español. Como describe Pedro Lavado en las actas de las XI Jornadas Estatales DEAC, estas se inician a causa del acceso masivo de escuelas al museo a partir de los años 60 del siglo XX, motivado por el desarrollo de pedagogías activas basadas en la experiencia directa tanto dentro como fuera de la escuela (Sánchez de Serdio y López 2011, López y Alcaide 2011).

Es importante señalar que la aparición de este público escolar supuso también el cuestionamiento de una noción única del público del museo, concebido hasta entonces -fuera así o no en realidad- como un sujeto experto al que basta la disposición de las obras en las salas y las cartelas que las acompañan, o como mucho las visitas guiadas, para extraer de ellas una experiencia estética y formativa. De pronto se hacía evidente la pluralidad de los públicos con los que el museo podía establecer una interlocución, tendencia que se acentuó con las teorías constructivistas del aprendizaje en los 80 y 90, que subrayan la necesidad de una participación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje y la importancia de los saberes previos en dicho proceso. Así, los departamentos de difusión y educación tomaron un papel esencialmente comunicador y se convirtieron en el departamento que crea canales de relación entre los contenidos del museo y los públicos (López y Alcaide, *Ibíd.*). Como veremos, este enfoque basado en el acceso y la inclusión también plantea sus problemáticas.

Más allá de estos aspectos contextualizadores, la relación entre museo y escuela está atravesada de deseos, expectativas, imaginarios y representaciones mutuos que hacen de esta relación cualquier cosa menos neutra. Una de las formas principales de concebir esta conexión es la noción del museo como “servicio” o “recurso”. Desde esta perspectiva, el museo es visto como el proveedor de un repertorio de actividades entre las que las escuelas pueden elegir como si de un menú se tratara, o bien como un accesorio puntual para completar un programa

de excursiones escolares que ofrecen al alumnado la posibilidad de salir de la escuela y entrar en contacto con otras instituciones culturales. Sin negar que esta forma de relación aporte experiencias interesantes tanto a la escuela como al museo, y que sea probablemente una función que muchos museos no pueden dejar de cumplir, se trata de una relación de escasa complejidad en la que normalmente ninguno de los dos contextos colabora en la construcción de un proyecto ni resulta transformado metodológica ni estructuralmente.

Por otro lado, el público escolar ha venido a suponer un importante incremento en el número de visitantes de los museos. Por lo tanto el interés de los museos en la relación con la escuela -o, para el caso, con cualquier colectivo no automotivado en principio a acudir al museo- tiene que ver sin duda con la voluntad de poner la cultura a disposición general de la ciudadanía, pero también con la necesidad de cuadrar las cifras de visitantes, un imperativo cada vez más fuerte en las instituciones museísticas contemporáneas.

Aparte de estas visiones más instrumentales, y entrando en la dimensión de los imaginarios mutuos, la escuela ve frecuentemente al museo como un espacio de creatividad y de liberación de los estreñimientos del currículum y de la organización espacio-temporal de la enseñanza escolar. Especialmente en el caso de los museos de arte, las nociones convencionales del arte como práctica creativa basada en la libertad y el genio individual, constituyen en buena medida el fundamento de esta concepción sobre el museo. Así, a menudo se habla del museo como un contexto educativo no formal o informal, opuesto a la escuela que sería el contexto formal. Sin embargo, basta con echar un vistazo a las muy precisas regulaciones imperantes en los museos, no solo en relación a las formas de conducta por parte del público sino también a los modos de producción de conocimiento mediante las prácticas museológicas y de investigación, para darse cuenta de que también se trata de un contexto altamente formal –si bien no académico- de aprendizaje.

Este imaginario tiene una cierta correlación inversa en las formas en que a veces el museo percibe a la escuela como un espacio social que trasciende el de sus públicos habituales que poseerían un capital cultural afín al del propio museo. Las escuelas -especialmente las escuelas públicas, o incluso concertadas progresistas o de entornos populares- suponen una vía de acceso a los públicos no habituales del museo que, además, se encuentran en una fase temprana de su formación académica y personal. Por todo ello el museo ve en la relación con la escuela una forma de cumplir con su misión de poner a disposición de la ciudadanía un repertorio cultural cuyo acceso no debería restringirse a ciertas capas sociales o grupos culturalmente afines. Dicho de otro modo, la escuela se imagina como un espacio social “fuera” del elitismo del museo, como una puerta a la realidad social que, supuestamente, no está presente en el museo.

Finalmente cabe señalar un imaginario social más amplio, según el cual la cultura, el arte o la creatividad son vistos como valores esencialmente positivos, que fomentan el crecimiento personal e intelectual de las personas, y mejoran la convivencia social en general. De nuevo, sin negar el papel fundamental de la cultura y el arte en la construcción de significados tanto personales como sociales, es necesario considerar también sus efectos de reproducción social, diferencia y exclusión que tan bien exploraron Pierre Bourdieu y sus colaboradores (Bourdieu 1991, Bourdieu y Darbel 2003). Cabe decir que lo mismo señalaron en relación con la escuela la cual, aunque sea un elemento fundamental en el acceso general al saber y por consiguiente constituya una oportunidad para la igualdad social, también funciona como un aparato de

reproducción social que acaba teniendo un efecto opuesto a través de una estratificación de la enseñanza que refuerza la posición de poder de los grupos privilegiados (Bourdieu 2005, Bourdieu y Passeron 2003). Así pues, la cuestión no es afirmar y defender unas supuestas virtudes intrínsecas del arte, sino más bien interrogarse acerca de bajo qué condiciones pueden las prácticas culturales y artísticas permitir efectivamente una transformación de las condiciones de vida (en todos los sentidos: afectivas, intelectuales, relacionales, sociales, políticas, económicas, etc.) de los que participan en esta relación. Y, por supuesto, trabajar por crear estas condiciones cuando no existen.

Aunque se trate de un análisis incompleto, por breve y por parcial contextualmente, sirvan estas reflexiones para apuntar la necesidad de abrir un debate sobre las posibilidades de construir una zona de contacto productiva entre museo y escuela que vaya más allá de celebrar irreflexivamente las bondades de dicha relación y tenga en cuenta las formas institucionalizadas de poder y de saber que se ponen en juego, así como sus regulaciones, fisuras y potenciales transformaciones. Esta exploración debe comenzar con la consciencia de que no es posible construir un afuera institucional en el que sustraernos de las configuraciones de poder y de saber existentes, puesto que tanto el museo como la escuela son productores y reproductores de un discurso de autoridad y disciplinar en el que ciertos saberes son producidos como válidos y verdaderos, y ciertas formas de subjetividad como deseables y "normales".

Popkewitz ha problematizado desde perspectivas foucaultianas diversos aspectos relativos a la educación como la escuela, las reformas educativas o la formación de profesorado. En el caso de la escuela, es posible situar multitud de dimensiones en las que es posible percibir las regulaciones antes mencionadas, como por ejemplo en la emergencia y usos de las materias escolares y el currículum, el sistema de calificaciones, la construcción de un cuerpo regulado y disciplinado, o la misma construcción del "sujeto educado" (Popkewitz y Brennan 2000). En el caso del museo, Tony Bennett (1995) y Eileen Hooper-Greenhill (1999) han teorizado el museo en relación con su papel como dispositivo perteneciente a la producción disciplinar del saber y a las formas de poder gubernamental, si bien estas funciones se desarrollan en la actualidad de maneras transformadas que ya no responden necesariamente a la idea del museo como templo poblado de vitrinas y de objetos valiosos dispuestos para ser contemplados con reverencia.

En concreto Hooper-Greenhill apunta, entre otras cosas, a la básica labor taxonómica del museo como una primera instancia de construcción de formas de saber hegemónicas, mediante las inclusiones, exclusiones, disposiciones y rituales que promueve tal taxonomía y sus formas de representación pública. Es interesante la comparación que establece entre esta forma de operar del museo y la noción de currículum oculto escolar, en el sentido de que, incluso cuando no es una posición consciente o deliberada (o precisamente porque no lo es), estas concepciones subyacentes definen poderosamente lo que puede considerarse un conocimiento válido o no:

Si las nuevas taxonomías significan nuevas maneras de ordenar y la documentar las colecciones, entonces ¿las formas actuales formas de organizar las colecciones significan que las taxonomías son, de hecho, una construcción social en lugar de "verdaderas" o "racionales"? ¿Permiten los actuales sistemas de clasificación algunas formas de saber, pero impiden otras? Las exclusiones, inclusiones y las prioridades que

determinan si los objetos se convierten en parte de las colecciones, ¿crean también sistemas de conocimiento? Los rituales y las relaciones de poder que permiten valorar algunos objetos y rechazar otros ¿controlan los parámetros de conocimiento de la misma manera que los rituales horarios y las relaciones de poder entre maestros, directores, alumnos y estado operan para hacer algunas materias escolares más valiosas que otras? (1999, p. 5)

Relacionarse con la escuela desde el museo o viceversa no es atravesar el espejo para adentrarse en una realidad invertida, transformada o liberadora, sino entrar en un juego de espejos en el que ambas instituciones se devuelven la mirada poniendo en cuestión sus respectivas estructuras, genealogías, culturas y prácticas institucionales. Ahora bien, afirmar que no es posible dejar atrás los condicionantes institucionales no significa que no se puedan y deban desafiar; por el contrario, partir de este reconocimiento es precisamente la condición de posibilidad de esta transformación. No olvidemos que, según Foucault, el poder/saber es productivo, no solo represivo y que además siempre lleva aparejada una resistencia (Foucault 2000, 2005). Tanto en la escuela como en el museo existen zonas liminales, intersticios y desviaciones que impiden que el cierre del discurso sea total, que permiten resistencia, crítica y desviación. Así, al imaginar una relación museo-escuela transformadora, podemos plantearnos diversas preguntas:

- ¿Cómo podemos desafiar la idea de que la escuela y el museo son los únicos emisores autorizados de discurso?
- ¿Cómo puede abrirse la relación museo-escuela como espacio de incertidumbre productiva?
- ¿Cómo somos reubicados como sujetos en esta relación? ¿Cómo son afectados nuestros saberes y afectos?
- ¿Cuáles son los límites de la flexibilidad de ambas instituciones? ¿Hasta qué punto pueden interrogar sus propias bases de existencia como tales instituciones?
- ¿Realmente caben otras miradas y otras voces en el museo y en la escuela? Si es así, ¿cómo y dónde? ¿Qué legitimidad tienen esas otras voces y saberes?
- ¿Cómo podemos reconocer el espacio educativo como lugar de producción de conocimiento y no sólo de reproducción?

Tal vez a través de un ejemplo sea posible imaginar cómo enfrentarse a estas cuestiones en la práctica. Hay que entender, no obstante, que no hay experiencias perfectas que resuelvan todas las contradicciones y ofrezcan una “buena práctica”. La naturaleza del caso o ejemplo es siempre parcial -debido, para empezar, a su especificidad contextual-, pero ofrece una ocasión de aprendizaje a partir tanto de sus aciertos como de sus límites y dificultades. En este sentido puede ser interesante considerar el proyecto *Zona intrusa 2*¹ que tuvo lugar durante el curso 2008-2009 en Mataró, una localidad cercana a Barcelona, y que es producto de la colaboración

¹ <http://lafundicio.net/blog/2011/12/18/zona-intrusa-2> y <http://zonaintrusa2.pbworks.com/w/page/5214971/FrontPage>

del comisario e investigador Oriol Fontdevila² con el colectivo LaFundició³ que trabaja en la intersección de las prácticas artísticas, culturales y educativas⁴.

La iniciativa surgió a partir de la invitación por parte del Área de Educación del Ayuntamiento, que buscaba “acercar” el arte a las escuelas, una motivación de partida en la que resuena la idea de la función civilizatoria del arte al considerar que existe una población “separada” del mismo que se beneficiaría educativamente de este contacto. Sin embargo, los responsables del proyecto desplazaron sutilmente esta demanda inicial para proponer un encuentro y un diálogo mutuamente cuestionador entre arte y educación, que interrogara aspectos básicos de ambos campos como el canon o el currículum y que iniciara un proceso de construcción de conocimiento compartida. Algunas de las preguntas que se formulaba el proyecto evidencian claramente este enfoque:

- ¿Qué producciones culturales son valoradas? ¿Por qué? ¿Quién les da valor? ¿Cómo se hace?
- ¿Cuáles de estas producciones se considera que han de formar parte o quedar excluidas del currículum oficial? Y, de nuevo, ¿por qué? ¿Quién lo decide? ¿Qué papel juegan los estudiantes en esta decisión?
- ¿A quién es útil este acercamiento del arte al contexto educativo? ¿Para qué sirve? ¿Qué consecuencias tiene para la esfera artística? ¿Y para la educativa?

En el proyecto participaron el centro de producción artística Can Xalant, ocho centros de enseñanza secundaria y una sala de exposiciones de la ciudad, y contaron con la colaboración de la Fundació Antoni Tàpies de Barcelona. El proceso comenzó unos meses antes del inicio del curso escolar con un seminario de formación de profesorado, en el que participaron los docentes, los organizadores del proyecto y algunos de los artistas implicados, donde se co-diseñaron las actividades a llevar a cabo posteriormente en las escuelas. Al mismo tiempo, se había preparado un contenedor de transporte marítimo que albergaba una variedad de producciones culturales orientadas a desestabilizar las nociones convencionales de arte: un libro de artista de Antoni Tàpies y Joan Brossa; una obra de la serie *Later 2006 Pack* en la que el artista Efrén Álvarez reelaboraba en dibujos sus apuntes de la Facultad de Bellas Artes; el proyecto Aulabierta de autogestión cultural y educativa de los estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de Granada; y las ficciones amateur producidas por fans de determinadas narrativas como *Star Trek* o *Buffy the Vampire Slayer*.

El contenedor se instalaba durante un tiempo en el patio de cada escuela, creando efectivamente la intrusión de un cuerpo extraño en la vida escolar, y a partir de esta

² <http://oriolfontdevila.nte/es>

³ <http://lafundicio.net>

⁴ Otro ejemplo que, por extensión, no es posible desarrollar en el presente artículo sería *Cartografiem-nos*, llevado a cabo por el departamento de educación del Museo EsBaluard de Palma de Mallorca. Pueden encontrarse referencias en los siguientes enlaces:

<http://www.esbaluard.org/es/activitats/69/cartografiem-nos>;

http://www.redesinstituyentes.org/cartografiem_nos;

<http://www.redesinstituyentes.org/tag/cartografiem-nos>

coexistencia temporal se llevaban a cabo actividades con los estudiantes, que podían tener continuidad a lo largo del curso escolar si así lo deseaban. Entre ellas se incluían debates abiertos acerca de qué manifestaciones son consideradas artísticas o culturales y por qué; la creación de diagramas explicativos de la circulación en el sistema del arte de las obras expuestas en el contenedor; derivas por los espacios de la escuela identificando las experiencias de los estudiantes en dicho espacio; debates acerca de los temas que preocupan a los jóvenes en la actualidad; reflexiones gráficas sobre la experiencia de los alumnos en el aula; etc. Finalmente, todo el proceso se plasmó en una exposición en la sala municipal EspaiF en febrero de 2009, cuya preparación cumplía también una función de evaluación reflexiva del proceso, y que contó con la participación del profesorado, así como de algunos de los alumnos que habían tomado parte en el proyecto.

Como vemos, *Zona Intrusa 2* procuraba establecer relaciones horizontales de colaboración entre los diferentes participantes, sin presuponer que la esfera del arte debe acudir al rescate de la escuela, y aspiraba en última instancia a transformar las estructuras de las instituciones tanto educativas como artísticas. No obstante, la brevedad del proyecto y la persistencia de las formas de funcionamiento de ambas esferas, limitan mucho esta posibilidad. Por otro lado las condiciones y motivaciones de la participación de cada agente eran muy diversas. Si bien los estudiantes se implicaron en una propuesta de trabajo compleja y reflexiva, más allá incluso de las expectativas del profesorado, su participación en la definición inicial y la evaluación final fue mucho menor. Por su parte el profesorado en ocasiones fue escéptico ante una propuesta no tan basada en la realización de actividades como en el cuestionamiento de las experiencias culturales y educativas. Pero algunos de ellos decidieron desarrollar procesos autónomos con los estudiantes a partir de la primera experiencia durante el resto del curso, que fueron también presentados en la exposición final.

No obstante, los espacios de reflexión conjuntos y de valoración fueron limitados y no fue posible profundizar en el significado de lo realizado. Como suele ocurrir en este tipo de proyectos, su continuidad es difícil una vez finalizada la aportación de recursos y de equipos de trabajo por parte de los organizadores, haciendo problemático el objetivo de la transformación estructural de las instituciones implicadas. A ello cabe sumar una reflexión acerca de hasta qué punto la esfera artística es interpelada o transformada en este proceso puesto que, aunque en el proyecto la práctica artística se plantea desde el cuestionamiento de sus valores establecidos, al desarrollarse predominantemente en un contexto escolar, de alguna manera las instituciones del arte no se vieron tan afectadas por esta discusión.

Esta valoración, necesariamente incompleta, apunta a la complejidad del espacio intermedio que surge al abrir la relación museo-escuela a la construcción común, más que a la instrumentalización mutua o a la reproducción de rutinas de servicios y estadísticas de públicos. Se trata de resultados inconclusos, abiertos a la continuidad del proceso, que inician un cuestionamiento en el que yace el interés de poner en relación dos esferas tan cercanas y a la vez tan separadas como el museo y la escuela.

Bibliografía

Bennett, T. (1995) *The Birth of the Museum*. Londres: Routledge.

- Bourdieu, P. (1991) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus. (1ª ed. 1979)
- (2005) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y A. Darbel (2003) *El amor al arte. Los museos europeos y su público*. Barcelona: Paidós. (1ª ed. 1966)
- Bourdieu, P. y J-C. Passeron (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI (1ª de. 1964).
- Foucault, M. (2000) *Vigilar y castigar*. México, D.F.: Siglo XXI (1ª ed. 1975)
- (2005) *La historia de la sexualidad*. Vols. I, II y III. México: Siglo XXI (1ª ed. 1976 y 1984).
- Hooper-Greenhill, E. (1999) *Museums and the Shaping of Knowledge*. Londres: Routledge.
- López, E. y E. Alcaide (2011) Una historia sobre los departamentos de educación y las educadoras en los museos españoles: mirando hacia atrás para poder seguir adelante. En María Acaso (ed.) *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Madrid: Fundación Telefónica (13-30).
- Popkewitz, Th. S. y M. Brennan (eds.) (2000) *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Sánchez de Serdio, A.; López, E. (2011) Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural. En M. Zilbeti; J. Rodrigo; A. Sánchez de Serdio; M. Asensi; J. Carrillo; P. García (eds.) *Desacuerdos 6. Educación*. Madrid: Arteleku, Centro José Guerrero, MACBA, MNCARS, UNIA (205-221).