

GIRO EDUCATIVO



Jornadas: “El complejo educativo: (des)encuentros entre políticas culturales y pedagogías”
(Palau de la Virreina, Barcelona. Julio de 2011).

La unión entre el pensamiento crítico y las prácticas educativas ha ido adquiriendo cada vez más fuerza en el campo de la producción cultural y el arte. Diversas experiencias desarrolladas en la última década reflejan un cambio de perspectiva en la producción artística y comisarial, así como en la actividad de determinados museos y centros de arte que han dirigido su trabajo a encontrar conceptos vinculados a la educación que partiesen de la potencialidad de individuos y colectivos, con el objeto de reaccionar a la época actual y favorecer su emancipación (Mörsch, 2011a). Esta tendencia, a la que se ha denominado “giro educativo” (Rogoff, 2008), viene motivada por un deseo de ofrecer respuestas críticas a la asfixia generada sobre el aprendizaje y la ineficacia social de los sistemas de producción y distribución de los conocimientos, en el marco del proceso de mercantilización y nueva burocratización al que se está sometiendo a las instituciones, dentro de la reestructuración neoliberal de las sociedades occidentales (Mörsch, 2012).

Bajo la idea de que el arte puede ayudar a ver las cosas de una forma distinta, generar conciencia y catalizar la acción o la participación política (Emmelhainz, 2013), la esfera del arte ha asumido la responsabilidad de examinar las relaciones de fuerza que se dan

en la institucionalización de la educación y ha comenzado a imaginar formas alternativas de organización social, utilizando la educación como forma y adoptando modelos pedagógicos críticos como medio (Allen, 2011). En este sentido, este giro se presenta como una posibilidad de generar estrategias y nuevos modelos de crítica institucional desde el campo del arte y el comisariado dirigidos a la academia y las instituciones de educación formal, así como a las instituciones artísticas como museos y centros de arte.

Con este giro no se busca únicamente la generación de formatos, métodos, programas, procesos y procedimientos con los que adoptar a la educación como un tema desde un punto de vista crítico, sino también la legitimación del arte y el comisariado como praxis educativas críticas y radicales en sí mismas. El problema es que para lograrlo se produce una situación paradójica en el ámbito de las prácticas artísticas y comisariales que han manifestado un interés por lo educativo. En muchas ocasiones, para remarcar esta idea y obtener reconocimiento en ese papel, estos agentes culturales evidencian la necesidad de diferenciarse de la educación artística y desdeñan el trabajo de las educadoras al considerar que estas se limitan a ejercer un papel transmisor y normalizador. Un rol, por otra parte, que es al que en muchas ocasiones se relega a estas profesionales dentro del campo del arte. En ese movimiento, comisarios y artistas, no solo pasan por alto los saberes de educadoras que llevan décadas relacionado en sus prácticas el arte con la pedagogía, sino que muchas veces también rechazan los referentes del campo de la educación, apostando por fuentes procedentes en su mayoría del campo de la filosofía. De este modo, terminan reproduciendo un cierto elitismo discursivo que deja fuera del diálogo a aquellos a los que pretende dirigirse. Igualmente, para referirse a eso que hacen y distinguirse de las formas de institucionalidad que critican, artistas y comisarios recurren a toda una variedad de términos como mediación, pedagogía radical, autoaprendizaje, autoeducación, etc. De este modo, evitan el uso de otros conceptos como educación o pedagogía al considerar que estos pueden guardar alguna connotación cercana al adoctrinamiento o a la transmisión vertical de conocimientos.

Este posicionamiento antagónico, además de revelar una evidente diferencia de posición de poder entre unos y otras dentro del entramado artístico, demuestra el desconocimiento y la negación de los procesos de reinención, resistencia y cambio y las posibilidades transformadoras que se están tratando de dar, tanto en escuelas y universidades, como en muchos departamentos educativos de museos o centros de arte. Asimismo, aunque a menudo estos proyectos proponen otros modelos de institución educativa, más allá de un cambio temporal, rara vez cuestionan o perturban los marcos institucionales en los que se desarrollan. Como señalan Krauss, Pathick y Vishmidt (2010), da la impresión de que con muchos de estos proyectos estamos ante una crítica institucional autorizada y absorbida por las propias instituciones, que culmina en una armoniosa dialéctica entre los objetivos de unos y las metas de otros, reafirmando únicamente el privilegio de los actores habituales.

Aun así, a lo largo de estos años también se han llevado a cabo reflexiones sobre las oportunidades que ofrece este giro educativo para replantear el papel del comisariado, los artistas y las profesionales de la educación, así como su compleja relación dentro del entramado del arte. En este sentido, varios autores/as (Graham, 2010; Mörsch, 2011b, 2012; Sánchez de Serdio, 2010) han señalado lo significativo que puede resultar

la exploración de posibilidades potenciales de cooperación de igual a igual entre todos estos agentes, partiendo de intereses comunes y procurando configurar, encarnar y performativizar juntos un proyecto emancipador y una práctica transformadora, de institucionalidad reflexiva y crítica. Una práctica que descentralice el museo o la exposición como el lugar primario del cambio, utilizándolo únicamente como punto de partida para el desarrollo de procesos de trabajo que partan de la creación de nuevas alianzas.

A partir de estas reflexiones, a continuación se proponen una serie de preguntas que podrían ir destinadas a abrir el debate:

- ¿De qué hablamos cuando hablamos de mediación en el marco del giro educativo?
- ¿Qué significa este concepto en los diferentes contextos a los cuales pertenecen los miembros de la red?
- ¿Qué referencias teóricas se manejan a la hora de definir este término?
- ¿Es la mediación una obra de arte cuando la hace un artista?
- ¿Qué papel otorgamos al arte?
- ¿Tiene el arte un poder educador en sí mismo?.
- ¿Qué tipo de participación/colaboración se fomenta en los proyectos relacionados con el giro educativo ?
- ¿Normalmente, quién se lleva el reconocimiento?
- ¿Cuáles son las condiciones idóneas para desarrollar un proyecto?
- ¿Cómo podemos escapar de la cultura del evento espectacular, la capitalización simbólica de los proyectos y la lógica de la competición en la esfera cultural?
- ¿Son posibles otras economías en el campo de la cultura?
- ¿Qué formas de institucionalidad consideramos necesarias explorar?
- ¿Qué posibilidades transformadoras vemos con el giro educativo?

Referencias Bibliográficas

Allen, F. (2011). *Education (Whitechapel: Documents of contemporary art)*. Cambridge, MA: MIT Press.

Emmelhainz, I. (2013) *Arte y giro cultural: ¿Adiós al arte autónomo comprometido?*. Salonkritik. Enero 20, 2013. Recuperado de: <http://goo.gl/NN9Hmk>

Graham, J. (2010) *Spanners in the spectacle: Radical Research at the Front Lines*. *Fuse Magazine*, Spring, 2010, Vol.33(2), p.22(7)

Krauss, E.; Pathick, E.; Vishmidt, M. (2010), *Spaces of Unexpected Learning 2*. En: O'Neill, P. y Wilson, M. (Ed.). (2010) *Curating and the educational turn*. London, De Appel Arts Centre.

Mörsch, C. (2011a) Alliances for Unlearning: On the possibility of future collaborations between Gallery Education and Institutions of Critique. *Afterall* N.26. Spring 2011. Recuperado de: <http://goo.gl/HW5dij>

- (2011b) *Educación crítica en museos y exposiciones en el contexto del “giro educativo” en el discurso comisarial: ambigüedades, contradicciones y alianzas*. Traducción Nora Landkammer. MED11. Recuperado de: http://mde11.org/?page_id=1962

- (2012) *Contradecirse uno mismo: La educación en museos y exposiciones como práctica crítica*. En Collados, A. y Rodrigo, J. (2012), *Transductores: pedagogías en red y prácticas instituyentes*. Granada: Centro Jose Guerrero. Diputación de Granada. pp.39-58

Rogoff, I. (2008) Turning. En: *E-Flux Journal* #0, 11/2008. Recuperado de: <http://www.e-flux.com/journal/turning/>

Sánchez de Serdio (2010) Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 52, enero-abril, 2010, pp. 43-60. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura España.

Participantes de la sesión virtual realizada el 14 de octubre del 2016.

- Grupo de trabajo de Quito, Cluster Educación Popular: Alejandro Cevallos N. y Lennyn Santacruz.
- Grupo de trabajo de Bogotá, Cluster Educación Popular: Moisés Londoño B.
- Grupo de trabajo de Barcelona, Cluster Educación Popular: Javier Rodrigo, Judit Vidiella y Fermín Soria Ibarra.
- Coordinación: Fermín Soria Ibarra.

DISERTACIÓN 1

Grupo Quito¹.

Por Alejandro Cevallos y Lennyn Santacruz.

Este documento reúne informaciones de contexto y preguntas generales que posicionan y caracterizan la discusión local sobre giro educativo. Intentamos respondernos ¿porqué nos sentimos convocados por esta discusión en nuestro contexto? haciendo unas reflexiones principalmente sobre la política educativa y la institucionalidad que soporta la relación entre arte y educación.

Desmantelamiento de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador.

Durante la última década, hemos visto el desmantelamiento sistemático de la educación intercultural bilingüe (EIB) que fue una concesión que le hizo el Estado ecuatoriano a los feroces movimientos sociales indígenas que fueron tejiendo una demanda sobre la administración educativa en sus comunidades desde la década de 1940 y que estallaron en 1990.

La precarización a la que fue sometida el sistema nacional de EIB desde su nacimiento es usado hoy por el mismo Estado para argumentar su intervención, llamándolas despectivamente como "las escuelas de la pobreza". Desde el 2005 que Ecuador suscribió la Declaración del Milenio ONU se dio inicio a un proceso de "evaluación de calidad educativa" que puso en la mira a 5771 escuelas comunitarias, interculturales bilingües, unidocentes, indígenas y de modelos de pedagogía no-directiva, estamos hablando de cerca del 44% de la población estudiantil. Un número importante de estas escuelas ya han sido cerradas o fusionadas, algunas de ellas casualmente situadas en territorios comunales en franca resistencia a los proyectos de extracción de recursos naturales del gobierno.

El modelo que el gobierno ha propuesto: "Las Unidades Educativas del Milenio" son mega planteles para recibir hasta 1000 estudiantes, con una matriz arquitectónica que se reproduce indistintamente de las diferencias climáticas, culturales o lingüísticas del territorio. Los argumentos son una cobertura eficiente, mejor infraestructura y tecnología y el discurso gubernamental de transversalizar el enfoque intercultural en todo el sistema educativo público (primario, secundario y universitario), aunque sobre este último punto no se explique el plan, modelo pedagógico o la capacitación docente que sería necesaria para dicho propósito².

¹ Este texto surge de algunas reflexiones propias y la mesa de conversación que mantuvimos el 20 de septiembre 2016 en el Centro Cultural Chawpi con nuestros colegas Adriana Coloma, educadora de arte, coordinadora del equipo de mediación educativa del Centro de Arte Contemporáneo de Quito 2011 - 2014. Mayra Rivas, artista y profesora de arte en educación primaria. Jaime Sanchez, artista y profesor universitario de arte. Jose Luis Macas, artista y profesor universitario de arte. Paola de la Vega, Investigadora y gestora cultural. Monserrat Gomez, gestora cultural. María Oscondí, gestora cultural. Tomás Bucheli, artista y mediador cultural en el Parque Urbano Cumandá; Valeria Galarza educadora.

² Para una discusión sobre el estado de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador se puede revisar el siguiente enlace; <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/que-declararon-correa-enemigo-la-educacion-bilingue>. <http://otra-educacion.blogspot.com>

Un dato clave es el anuncio del gobierno (2014) de ingresar al sistema de evaluación PISA (internacional programme for international student assessment) que evalúa de manera estandarizada el conocimiento de los estudiantes sin prestarle atención a las condiciones de vida de los estudiantes ni a la comunidad educativa que los rodea o las condiciones materiales en las que desarrollan su trabajo las educadoras³.

A pesar de la precariedad, la EIB representa una de las fuentes de mayor innovación en el campo educativo y un espacio de disputa epistemológica debido a sus esfuerzos por reflexionar su práctica con pertinencia lingüística, cultural y territorial, explorando la relación entre saber y práctica comunitaria, y siendo también un espacio para la organización política y social.

Con el escenario descrito la pregunta es evidente: **¿Cuál será el impacto el desaparacimiento de la escuela comunitaria en las dinámicas de re-creación cultural, lingüística y política de comunidades indígenas?** En dirección a nuestra discusión sobre giro educativo nos preguntamos: **¿Es posible asumir el reto de transverzalizar lo intercultural en campos como la educación artística sin reconocer la experimentación, aprendizaje y diálogo de saberes que ha representado la escuela comunitaria, indígena, bilingüe en Latinoamérica?**

De esta manera nuestra primera conclusión es que el giro educativo en las artes en el contexto ecuatoriano, más allá del uso estratégico de conceptos, estéticas y metodologías tiene como desafío tejer unos compromisos frente a las luchas sociales por lo educativo.

En ese camino una urgencia es develar la historia de colonialismo interno que se esconden hoy en el discurso estatal de inclusión que al contrario de lo que discursan trabajan en contra de la diferencia y la disidencia que han caracterizado los movimientos indígenas frente al modo de vida occidentalizado de la sociedad blanca mestiza de los andes.

En este mismo sentido, tendríamos que denunciar como nocivo el uso temático del giro educativo, que han hecho determinados curadores y artistas que importan la actualidad curatorial europea sin tejerse a las luchas sociales locales ni afectar la estructura de la matriz europea de la educación artística y las economías materiales y simbólicas entre curadores, educadores y artistas, agotando sus esfuerzos en la cultura del evento y el ejercicio bibliográfico.

Educación, arte y museos en Quito.

Para entender las relaciones entre educación, arte y educación en nuestro contexto es necesario reconocer el apareamiento del del Museo del Banco Central del Ecuador (MBCE) en 1960, como un espacio que generó los primeros debates en torno a la institucionalización de programas educativos en los museos a nivel nacional. Aunque su

³ Para revisar una crítica más detallada al sistema de evaluación PISA se puede visitar el siguiente enlace. http://www.clacso.org.ar/difusion/Declaracion_GT_politicas_educativas/Declaracion_GT_Politicas_educativas_y_derecho_a_la_educacion_en_America_Latina_y_El_Caribe.pdf

investigación estuvo enfocada a la arqueología y la educación patrimonial siempre emparentada con el discurso de Estado Nación y la consolidación de la identidad nacional.

La mesa de museología latinoamericana en Santiago (1972) imprimió un impulso para programas educativos comprometidos con lo social, que se alineaba principalmente a la corriente indigenista. La década de 1980 estuvo caracterizada por la expansión del museo a provincias mediante proyectos como el “Auto-Bus Museo” pero también con algunas experiencias de administración comunitaria de museos de sitio. Al inicio del nuevo milenio, junto a los cambios económicos y políticos en el país, el área educativa del museo exploraría en la representación y lectura de otras identidades, a partir del proyecto “Cultura para todos” y exposiciones como “Identidades GLBTI” o Las imágenes del Rock ecuatoriano por ejemplo.

También se debe destacar el rol de la Fundación Museos de la Ciudad de Quito, que aparece en el año 2000 para promocionar y poner en valor el patrimonio material de herencia colonial hispana en pleno auge del turismo y los procesos de gentrificación del centro histórico de la ciudad que entre las consecuencias podemos contar el incremento en el control, regulación y expulsión del comercio popular e indígena de los sectores de la ciudad de interés patrimonial.

No obstante a este contexto, durante la administración 2011 - 2015, la Fundación Museos lideró el proceso de reestructuración del premio “Mariano Aguilera” un premio de bellas artes de alcance nacional abriendo de manera inédita becas para incentivar la investigación en educación artística; implementó el programa cultural para los “Centros de Desarrollo Comunitario” ofreciendo condiciones laborales con seguridad social para al menos una centena de artistas que trabajaban principalmente en procesos de educación artística en barrios periféricos de la ciudad; implementó el área de “Mediación Comunitaria” que durante su trayectoria promovió la colaboración entre museos y grupos comunitarios y aproximó el trabajo educativo de los museos hacia espacios interculturales como el mercado San Roque. Actualmente, estas líneas de trabajo están desmanteladas después de un giro conservador del gobierno local

Con está breve reseña, queremos argumentar nuestra segunda conclusión: Sin evadir las contradicciones y ambivalencias del trabajo educativo en museos y su relación con los discursos patrimoniales dominantes, la historia de la institucionalidad en Ecuador es un conjunto variable de momentos de mayor o menor expansión y contracción de la posibilidad crítica. Es decir, a pesar de la imagen pesada y burocrática que se le adjudica a la institución pública encontramos en ella uno de los campos de disputa más interesantes para pensar las relaciones entre arte y educación, y creemos que hay un trabajo de documentación y recuperación de aprendizajes de esas experiencias que serían útiles activar para pensar el giro educativo desde la aspiración de incidencia en lo público y no como un ejercicio marginal.

DISERTACIÓN 2

Grupo Barcelona/Donosti/Madrid.

Por Javier Rodrigo, Judit Vidiella y Fermín Soria.

Las discusiones y las prácticas en las que se entrecruzan el arte y la pedagogía con el tiempo han ido adquiriendo formas muy variadas en el contexto español. El presente texto procura trazar un recorrido a través de algunas de las características y ejemplos concretos que ha ido asumiendo el giro educativo⁴. Distingue tres fases en su desarrollo a lo largo de los últimos diez años: antecedentes, auge en dos momentos y la actualidad.

Primera fase: historias invisibles y pedagogías expandidas

En la primera fase, desplegada entre los años 2004 y 2008, situamos los antecedentes del giro educativo. Si bien ya existía la educación en museos y se llevaba tiempo discutiendo en torno a los pormenores de la educación artística en el contexto español, durante ese período se desarrollaron dos proyectos que de algún modo apuntaban maneras con respecto a lo que en el año 2008 Irit Rogoff describió como giro educativo⁵. Por un lado, entre los años 2002 y 2004, destacamos *Distrito3* producido por el Caixa Forum de Barcelona, un centro cultural inaugurado en 2002 de la Fundación Social de la Caixa. *Distrito 3* fue un proyecto educativo y de cultura que giró en torno a la educación en las artes visuales, en el cual se exploró la posibilidad de establecer vínculos a partir de la práctica creativa, entre el museo y los centros de secundaria ubicados en su distrito. Fue la primera vez que artistas trabajaron en contextos educativos en proyectos a largo plazo, al menos durante varios meses. Si bien, estos procesos desembocaron en la organización de una exposición, esta iniciativa de la que a penas han quedado registros, nunca fue representada como giro educativo. El otro proyecto que destacamos es *Cartografiem-nos*⁶, desarrollado por el área de educación y acción cultural del museo Es Baluard de Palma de Mallorca junto a varias escuelas de la ciudad. Esta iniciativa, iniciada en 2006, puso en relación la escuela, el museo y el territorio. Cuenta con una publicación y hace dos años que se dejó de realizar.

Por otro lado, en el año 2008 se llevaron a cabo otros dos acontecimientos que se sitúan en una tradición diferente a la educación artística en museos y suponen otras dos formas de entender el panorama que se estaba configurando de forma previa a la explosión del giro educativo en el contexto español. Uno de estos eventos fueron el 11 Festival Cultural Internacional *Zemos98*⁷ en 2009 en Sevilla, dedicado a la *Educación Expandida*⁸. Esta edición del festival se centró en la búsqueda de nuevas formas de educación que incorporasen y se adaptaran a los procesos sociales y comunicacionales que ha provocado Internet. Se basaba fundamentalmente en la idea del conocimiento libre y abierto, a partir de la combinación de elementos propios de la educación formal,

⁴ Tanto los ejemplos como los elementos que sustraemos parten de un conjunto mayor de prácticas y de iniciativas, que por limitación espacial no nombramos en este documento.

⁵ <http://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/> (última consulta 10-11-16)

⁶ <http://www.esbaluard.org/es/activitats/69/cartografiem-nos/> (última consulta 10-11-16)

⁷ <http://17festival.zemos98.org/previous-festivals> (última consulta 10-11-16)

⁸ http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf (última consulta 10-11-16)

la enseñanza informal y el uso de las tecnologías de comunicación, apoyándose en ocasiones también en la tradición de la educación popular. El otro acontecimiento fue el nacimiento del *PEI* o *Programa de Estudios Independiente*⁹, desarrollado en el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA). Este programa que continúa en la actualidad, se apoya directamente en las pedagogías radicales y la investigación militante, haciendo una confrontación con los estudios más normalizados y convencionales de la Universidad, ofreciendo toda una serie de seminarios para grupos específicos. Se trata de un master de difícil accesibilidad económica, en el que su tesis principal se basa en la introducción de las teorías críticas y toda relación con los movimientos sociales en formato de seminarios universitarios. Esta primera fase precedente se cierra con la explosión de la crisis financiera y sistémica del 2008 que configuró otro escenario para el giro educativo en el contexto español.

Segunda fase: auge institucional del giro educativo y modelos institucionales

La segunda fase se inició tras el estallido de la crisis económica en el contexto español en el año 2008 y experimentó un auge del giro educativo en dos momentos. Un primer momento de apogeo entre los años 2009 y 2011, muy marcado por el surgimiento del movimiento 15M y los levantamientos populares en las plazas, en el cual algunos museos desarrollaron iniciativas artístico-comisariales vinculadas con la educación. Destacamos tres proyectos que nos parecen significativos de lo que empezaba a ocurrir en el panorama español con respecto al giro educativo. Uno de ellos es el proyecto *Primer Proforma 2010*¹⁰, desarrollado en el MUSAC de León. Se trató de un proyecto artístico-expositivo en proceso, nacido con la voluntad de dar respuesta al salto que los tres artistas que lo impulsaron detectaban entre la formación universitaria en las Bellas Artes y la profesionalización del artista y aspiraba a ser “una universidad, entendida en su sentido original, como congregación o comunidad orientada hacia una meta común que responde a sus propias autoridades; una universidad de artistas, para artistas y no artistas. Una simbiosis del museo, el estudio y el aula” (Web MUSAC). La segunda iniciativa que destacamos es el proyecto de autoformación e investigación llamado *Las Lindes*¹¹, nacido en el Centro de Arte Dos de Mayo de Madrid (CA2M) en el año 2009. En un principio, la pretensión de esta iniciativa fue la de reunir a profesores, artistas y agentes culturales diversos, interesados por la interrelación entre el arte y la educación, para discutir a partir de la lectura de textos relacionados con las pedagogías críticas, feministas, *Queer*, etc. La idea era crear una comunidad educativa que sirviera como antídoto con el que hacer frente a las problemáticas que está experimentando el profesorado hoy en día, especialmente la educación secundaria. El tercero de los proyectos que destacamos es *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*¹², desarrollado en el Centro José Guerrero de Granada. Esta iniciativa fue constituida como un proyecto cultural cuyo propósito principal fue investigar propuestas en las que se produjese una articulación flexible tanto de las prácticas artísticas como de la pedagogía y la intervención política en el contexto social.

⁹ <http://www.macba.cat/es/antiores-pe-i> (última consulta 10-11-16)
¹⁰ <http://musac.es/#exposiciones/expo/?id=347> (última consulta 10-11-16)
¹¹ <http://www.ca2m.org/es/las-lindes> (última consulta 10-11-16)
¹² <http://transductores.net/> (última consulta 10-11-16)

Después de este primer momento de auge se produjo un período de transición entre el año 2012 y el 2013, en el cual algunos proyectos continuaron explorando los diversos puntos de cruce y relación entre la educación y el arte. Este es el caso de ACVic con sus jornadas *QUAM 2012. Mecanismos de porosidad*¹³, un seminario y fórum de debate sobre prácticas artísticas, procesos educativos y espacio social. También otros centros directamente situaron la educación como uno de sus ejes principales, como ACVic, especializado en educación. Eso es lo que ocurre también con el Centro de Arte de Tarragona centrado en Mediación¹⁴, que inició una investigación práctica y teórica en torno a formatos y metodologías de trabajo que permitieran profundizar en los potenciales y las contradicciones de las prácticas de mediación entre la esfera artística y la social. Sin duda, este espacio ya clausurado constituyó unas de las pocas excepciones en este sentido. Estos proyectos encontraron antecedentes a su vez en otras iniciativas puestas en marcha entre 2007 y 2008, como por ejemplo *Medialab Prado*¹⁵ que estaba trabajando la mediación desde el punto de vista de la acogida o *Intermediae*¹⁶ que se sitúa como un espacio híbrido de trabajo y producción de proyectos artísticos basado en la experimentación y el aprendizaje compartidos.

A partir de aquí hay un segundo momento de auge entre los años 2014 y 2015, que denominamos como de “explosión”, a partir de la conversión del giro educativo en un paradigma estético tras su despliegue en las grandes instituciones museísticas. En este momento destacan proyectos expositivos como *Playgrounds. Reinventar la plaza*¹⁷ que giró en torno al potencial político, pedagógico, socializador y transgresor del juego vinculado al espacio público. También destaca la muestra *Un saber realmente útil*¹⁸, que situaba la pedagogía crítica como un elemento crucial en las luchas colectivas. Ambas muestras fueron llevadas a cabo en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS), ubicado en Madrid. Por otra parte, en Barcelona, la Fundación Miró llevó a cabo el ciclo expositivo *Lesson 0*¹⁹, concebido como un proyecto transversal en el que coexistían diferentes formatos expositivos junto a un programa de mediación pedagógica llamado *Pedagogías de fricción*²⁰, cuyo propósito fue construir relaciones de forma negociada con diversos colectivos, generar debates, propuestas de reflexión e intervención en el espacio.

Tanto en la fase inicial como el momento de explosión del giro educativo en el contexto español observamos una serie de problemáticas relacionadas con el hecho de formar parte de una cultura centrada en el evento expositivo. Muchas veces las instituciones condicionan los proyectos bajo la necesidad imperante de renovar permanentemente sus contenidos. Esto implica que en muchas ocasiones los proyectos acaban teniendo una corta temporalidad y sus procesos una escasa sostenibilidad en el tiempo. Además, vemos que con frecuencia se produce una asimetría en relación a la distribución de los capitales, los beneficios y el reconocimiento entre quienes organizan y diseñan los proyectos y los participantes en los mismos. En muchas ocasiones nos preguntamos si los participantes no han acabado actuando más que como un mero material artístico.

¹³ <http://acvic.org/es/quam/979-quam-2012-mecanismos-de-porosidad> (última consulta 10-11-16)

¹⁴ <http://ca.tarragona.cat/es/programas> (última consulta 10-11-16)

¹⁵ <http://medialab-prado.es/> (última consulta 10-11-16)

¹⁶ <http://intermediae.es/> (última consulta 10-11-16)

¹⁷ <http://www.museoreinasofia.es/exposiciones/playgrounds> (última consulta 10-11-16)

¹⁸ <http://www.museoreinasofia.es/exposiciones/saber-realmente-util> (última consulta 10-11-16)

¹⁹ <http://www.fmirobcn.org/exposiciones/5643/lesson-0> (última consulta 10-11-16)

²⁰ <https://pedagogiesdefriccio.wordpress.com/sobre-lesson-0/> (última consulta 10-11-16)

Igualmente apreciamos un riesgo de musealización de los procesos en muchas de estas iniciativas cuando se priman con exceso criterios fundamentalmente estéticos. También vemos que se perpetúa la subalternidad de las educadoras al reforzarse las tradicionales divisiones del trabajo a partir de la exclusión y la invisibilización del trabajo de los equipos educativos. En definitiva, apreciamos una enorme dificultad en estos proyectos para generar procesos de transformación institucional (Rodrigo, 2010; Soria, 2015).

Tercera fase: cruces, nuevas instituciones y paradojas

Finalmente tendríamos una tercera fase que coincide con la actualidad, entre los años 2015 y 2016, en la que conviven un cruce de discursos. Por un lado este período está determinado por las nuevas formas de gobierno desplegadas con las nuevas municipalidades y su manifiesta voluntad de renovación de las instituciones públicas a partir de la generación de otras formas y modelos estructurales, la organización de concursos públicos para dirigir los equipamientos, etc. Por otro lado, nos encontramos al mismo tiempo con una enorme presión ejercida desde *lobbies* privados como Fundación Carasso y Gil, Fundación Santander, Fundación Telefónica o La Caixa, que suelen tener un discurso favorable al “aterizaje” de artistas en el contexto y a las capacidades del arte para generar impacto en términos de innovación, sobre todo a partir del uso de las nuevas tecnologías. Se produce una capitalización por parte de estos *lobbies* de muchas prácticas y discursos de colectivos que llevan muchos años trabajando en diversas entidades o en contextos no formales, lo cual conduce a ciertas problemáticas relacionadas con la precariedad, la falta de sostenibilidad, la formación escasa de las/os mediadoras/es, el poco conocimiento del terreno situado o la división dual del trabajo entre el artista, por un lado, y el educador o educadora o las personas que colaboran en los proyectos, por otro. Por otra parte este cruce de discursos tiene que ver también con un giro que conocemos como de innovación social y educativa, tomado sobre todo desde el ámbito de las instituciones museísticas y culturales. Tras la explosión de la burbuja cultural que se ha vivido ante la creación de numerosos centros culturales en el contexto español durante las últimas dos décadas, se ha producido un auge de prácticas de mediación ante la necesidad de que sus actividades públicas tuvieran un impacto y un retorno social en la comunidad con los que justificar no solo sus presupuestos sino su propia existencia. Asimismo, la mayoría de los programas con los que los partidos políticos se presentaron a las diversas elecciones municipales celebradas en mayo 2015 reconocían la necesidad de unir arte y educación, convirtiendo este asunto en un elemento central en las políticas culturales de algunas ciudades, ya sea desde paradigmas de nuevos públicos, de alfabetización cultural, de educación visual o de cultura comunitaria. Este hecho ha quedado reflejado en algunas agendas específicas de los ayuntamientos del cambio como Madrid o Barcelona que dedican jornadas o laboratorios específicos a temas de cultura de proximidad²¹, de educación y de mediación²², estructuras concretas de trabajo o la reformulación de

²¹ <http://medialab-prado.es/article/laboratorio-4-momento-1-el-diagnostico> (última consulta 10-11-16)

²² El ayuntamiento de Barcelona, además de contar con un plan de culturas que tomaba la cultura comunitaria y la educación como uno de los ejes, entre marzo y mayo de 2016 organizó cuatro mesas de proximidad y educación sobre audiovisuales, innovación ciudadana, artes vivas y música.

jurados para concursos públicos con criterios de educación, y profesionales de este campo, que forman parte en igualdad de condiciones.

Referencias bibliográficas

Rodrigo, J. (2010) Educational tendencias: Discursos y líneas de tensión entre las políticas culturales y las educativas. *BIBLIOTECAYP*. Recuperado de: <https://centrito.files.wordpress.com/2010/11/politicas-culturales-y-educativas.pdf> (última consulta:10-11-2016)

Soria, F. (2016) *El giro educativo y su relación con las políticas institucionales de tres museos y centros de arte del contexto español*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/386235> (última consulta:10-11-2016)