

Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas

Challenges and complexities of collaborative artistic practices and collective pedagogies

Javier Rodrigo Montero*
Antonio Collados Alcaide**

Recibido: 17-6-2014
Aceptado: 25-11-2014

Resumen

En el campo cultural existe una clara emergencia de las prácticas de arte colaborativas y las pedagogías colectivas que proponen modos diversos de transformación social. Este texto propone revisar, mediante una aproximación compleja y crítica, las consecuencias políticas de este tipo de prácticas artísticas, a partir de subrayar sus diversas dimensiones colaborativas y de trabajo colectivo. Trata además de aproximarse a estas prácticas a partir de establecer un diálogo o una triangulación con los marcos de las pedagogías feministas y de la mediación crítica para repensar sus límites, potenciales y retos como prácticas ciudadanas.

Palabras clave:

prácticas artísticas colaborativas, pedagogías colectivas, pedagogías feministas, política cultural, mediación crítica

Abstract

In the cultural field there is a clear emergence of collaborative art practices and collective pedagogies that encourage different ways of social transformation. This paper proposes to review the political consequences of this kind of artistic practice from underlining its various dimensions and collaborative teamwork through a complex and critical approach. It also seeks to approach these practices from a dialogue or a triangulation within the frames of feminist pedagogy and critical mediation as a way to rethink their limits, potentials and challenges as citizens practices.

Keywords:

collaborative artistic practices, collective pedagogies, feminist pedagogies, cultural policy, critical mediation

* Investigador y educador freelance
javier_463@yahoo.es

** Universidad de Granada
colladosalcaide@ugr.es

1. Introducción. Dentro y fuera de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas

En este texto pretendemos analizar algunas de los retos y complejidades que se entrecruzan habitualmente bajo el paraguas de las prácticas artísticas colaborativas o las pedagogías colectivas. Hemos decidido apuntar sus retos y complejidades a partir de repensar la dimensión política y de transformación de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas, campos de producción de conocimiento y acción social que se mueven transversalmente entre la educación, el arte y el activismo. De este modo, las prácticas que pueden enmarcarse dentro de estos campos promueven la transformación de problemas sociales específicos mediante el desarrollo sostenible, la participación ciudadana o la cultura visual, incentivando la conformación de grupos de trabajo interdisciplinarios que incluyen tanto a profesores, educadores y estudiantes como trabajadores culturales, arquitectos, paisajistas o urbanistas, entre otros (Collados; Rodrigo, 2009).

Empleamos la complejidad conceptual y práctica que pueden aportarnos las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas para problematizar el trabajo cultural en red, los aprendizajes institucionales, el reconocimiento y distribución de capitales en los proyectos y en los modos de transformación que se dan en estas prácticas, más allá de la innovación en el uso de medios culturales como herramientas pedagógicas. Pensamos que abordar las tensiones, paradojas, como ese dentro y fuera constante del hecho pedagógico, bien puede redimensionar y repolitizar aspectos de las pedagogías culturales y, por qué no, de las prácticas artísticas y pedagógicas que operan en la producción colectiva de espacios sociales.

Para profundizar en estos retos y complejidades, introduciremos tres marcos de trabajo que a modo de reflexión nos servirán para entrar y salir en tensión de la práctica pedagógica: En primer lugar, nos detendremos a pensar qué aporta una reflexión sobre los límites y retos de las prácticas de arte colaborativas en relación al trabajo pedagógico. En segundo lugar revisaremos la pedagogía crítica, a partir de planteamos qué posiciones desvelan las pedagogías feministas postestructuralistas en relación a las pedagogías críticas emancipadoras y, por tanto, qué nos dicen de las paradojas de las prácticas culturales más allá de su habitual relato celebratorio. En tercer lugar, aludiremos a los marcos de la mediación crítica del arte como investigación-acción en relación a las prácticas de política cultural.

2. Prácticas artístico-colaborativas. Retos y complejidades del trabajo cultural y colectivo

Cuando hablamos de «práctica artística colaborativa» nos referimos a una tendencia teórica y práctica de naturaleza múltiple, en la que la actividad artística intenta vertebrarse

en el territorio, entendiendo éste, más allá de sus dimensiones físicas, como un espacio donde intersectan cualidades sociales, históricas, culturales, psicológicas, económicas, políticas, etc. (Blanco, 2001, p. 31). Se trata de formas de producción cultural que se instituyen en grupos, espacios u otras estructuras flexibles (acción directa, asambleas, grupos de discusión, etc.) y que, frente una visión mercantil de la práctica cultural, proponen otro tipo de políticas de organización y acción con unos objetivos polarizados en una dirección diametralmente opuesta: dar forma a proyectos y espacios de colaboración para responder a necesidades contextuales concretas mediante la puesta en práctica de medios culturales diversos con los que transformar situaciones conflictivas determinadas, produciendo con ello un cambio social encaminado a promover una transformación –mediante aprendizajes continuos– de los propios agentes sociales y culturales implicados. Puede tratarse de un problema social que afecte a una comunidad (p. ej. un proceso de gentrificación urbana), un conflicto intercultural, una resistencia global, o necesidades particulares como la constitución de espacios de auto-formación, de lucha contra la precariedad laboral u otras formas de opresión, etc.

En el campo del arte, entendido este como un área compleja, sujeta a conflictos, discursos, instituciones y relaciones controversiales, se han dado formas diversas de aproximarse o de intentar definir las prácticas colaborativas. En algunos casos se han desarrollado a partir del legado de las denominadas artes comunitarias, con diversas manifestaciones, tradiciones y relaciones. Este primer arco oscila entre conceptos que revisitan las tradiciones de las artes populares, la comunidad, la educación popular y la democracia cultural (Ricard y Sauri, 2010) a marcos más centrados en las herencias anglosajonas y de prácticas europeas (Palacios, 2009) o referentes internacionales en Estados Unidos que han ido evolucionando hacia el desarrollo cultural comunitario (Adams y Goldbar, 2001). Por otro lado, fruto de las tendencias del mercado del arte y de ciertos teóricos han surgido movimientos significativos que han revelado la importancia y significancia de las artes como factor de participación y relación entre sujetos: en este campo demos citar, entre muchos otros, aproximaciones como la estética relacional (Bourriaud, 2006) o el arte en contexto en su versión de arte expandido y participativo en el site (Ardenne, 2006) o su vertiente de estética modal y operativa con movimientos sociales (Claramonte, 2010) o las extensiones de lo colaborativo y la práctica de comisariado y planificación (Billig, Lind y Nilsson, 2007). Por otro lado algunas tendencias podrían demarcar las prácticas de arte-colaborativo en cuanto a ser una extensión connatural del arte público, de ciertas prácticas de trabajo participativo y del activismo político de los 60, en lo que se acuñó como *New Genre of Public Art* – Arte Público de nuevo cuño– (Lacy, 1995). En este campo también se han desarrollado muchas de las discusiones y relaciones entre arte, cultura, proximidad, identidad, o educación, como por ejemplo el programa *Idensitat* (publicaciones 2006 y 2008) o la exposición *Culture In Action* en Chicago coordinada por

Mary Jane Jacob (1995). Finalmente otro arco donde situar las prácticas del arte colaborativo se enmarca en el paraguas de las artes socialmente comprometidas, que a igual que en el *New Genre Public Art*, revisa las prácticas de arte bajo un campo expandido. En este caso concentra su atención en el impacto social y las vinculaciones de la figura del artista con comunidades o temáticas sociales (Bradley y Esche, 2008). Este campo ha tenido una nueva regeneración bajo el término de «social practices» (prácticas sociales) bajo la influencia internacional de la organización *Creative Times* ubicada en Nueva York (Thompson, 2012).

En este texto el posicionamiento que se defiende de las prácticas artísticas colaborativas responde por tanto no sólo a reconocer esta mirada de legados, prácticas y autores, sino sobre todo a un punto de aproximación específico: la dimensión colaborativa como eje articulador de los proyectos artísticos, y como foco donde repensar las políticas de colaboración (Rodrigo y Collados, 2012). De este modo, más que buscar un impacto innovador en este campo, queremos pivotar sobre la cuestión de cómo se componen las políticas de la colaboración, entendiéndolas como «políticas de lo concreto» (Sánchez de Serdio, 2010a). Esta aproximación plantea la colaboración como un trabajo conjunto —«trabajar con»—, como medio para producir beneficios, invertir diversos capitales y generar cierto modo de producción colectiva. En este sentido descansa la vinculación que hace Grant Kester sobre las prácticas colaborativas a la etimología clásica de «colaborare», es decir de «trabajar con», por lo que las supedita a diversas fuerzas productivas y de relaciones de poder, tanto a nivel microlocal como a escala global (Kester, 2011). Siguiendo esta línea marcada por Kester, este efecto colaborativo, tal como explica George Yúdice (2002), conlleva plantearse el conjunto de actores, capitales, negociaciones y relaciones que se despliegan en los escenarios donde se producen prácticas de arte colaborativo, de tal modo que la pregunta sobre las políticas culturales deja de ser una cuestión que solo compete al artista o la práctica de arte. Este cuestionamiento se torna más complejo al incluir otras dimensiones y actores implicados en la colaboración: comisarios, asistentes de producción, educadores o trabajadores sociales, representantes comunitarios, o las propias personas implicadas en la comunidad. Por tanto la práctica de arte colaborativo conlleva un replanteamiento profundo de las herramientas, narrativas, voces y relaciones en las políticas que desarrollan, ampliándose el marco de elementos para investigarlas y repensarlas (Sánchez de Serdio, 2007).

La práctica artística colaborativa se descubre como un territorio «entre-medias», es decir, como un territorio donde las labores y capacidades de las identidades que confluyen se trastocan y desdibujan, dando lugar a ámbitos cruzados entre productores y receptores, entre autores y colaboradores; ámbitos transversales donde se mezclan posturas, saberes y disciplinas más allá de categorías establecidas de antemano (Rodrigo, 2007). De todo ello deviene una propuesta por trascender la auto-suficiencia del trabajo artístico

y cultural, para entender éste como un fenómeno productivo inserto en redes sociales múltiples. En este sentido, teóricos como Grant H. Kester (2004) han señalado que, frente al habitual monologismo de los agentes culturales, una de las características principales de las prácticas colaborativas es su naturaleza conversacional, por la que sus objetivos trascienden cualquier visión resultadista para primar procesos de diálogo complejo. Este modelo ha sido denominado por este autor como «estética dialógica», en cuanto la producción cultural se entiende como un interface abierto y no conclusivo que se genera mediante la colaboración.

Las prácticas colaborativas llevan a cabo una reconceptualización de las funciones que el arte y la cultura puede desenvolver en las esferas públicas, una vez que su acción se vincula a los ritmos, las tensiones y conflictos que emergen actualmente. Su naturaleza contextual conlleva asumirlas como una actividad crítica y política, que trata de cuestionar tanto los lugares y los roles distribuidos dentro del propio campo de la cultura, como los modos de vida y condiciones de otros marcos de los que los anteriores ya no están tan separados. Justo en esta ruptura con las fronteras modernas del campo artístico es cuando éstas se reconectan e intersectan con otras áreas y agentes que participan de la vida social, alcanzando el momento que Néstor García Canclini (2010) llama *postautónomo*, una vía por la que los agentes culturales componen estructuras de cooperación que hibridan sus campos de saber al entrar en contacto con otros expertos profesionales y expertos locales de la sociedad civil (lo que se ha denominado tercer sector y otras formas de organización).

Una de las dimensiones fundamentales de las prácticas colaborativas es su capacidad de agencia y generación de marcos de trabajo cooperativos en modos y estructuras diversas. Bajo este paraguas, resulta obvio que cuando los artistas u otros agentes culturales impulsan proyectos críticos, donde las situaciones contextuales son esenciales para su desarrollo, se hace indispensable potenciar y articular de una manera coherente la colaboración con otros ciudadanos (con otros saberes y otras habilidades) para resituar el trabajo más allá de las constricciones, tendencias y limitaciones discursivas del campo cultural. El trabajo en red que desarrollan estas prácticas colaborativas, muestra cómo las estructuras que crean devienen en conjuntos de identidad múltiple y polivocal ensambladas a partir de la colaboración, para alcanzar una empresa común. Como señala Nina Möntmann la colaboración dentro de redes organizadas «...reconoce *lo común* como lo que se ha construido precisamente a través de relaciones de diferencia, tensión y disputa [...] pero más que confirmar las posturas de los demás, implica desafiarlas y cuestionarlas» (2011, p. 96), manteniendo con ello la riqueza generativa de la relación disensual. La práctica colaborativa queda entendida aquí como una red activa de agentes sociales, sin centro, polimorfa, y en devenir. Se sustenta en la realización de procesos de intercambio y negociaciones donde se dan formas de construcción de saber colectivo a partir de los

flujos y entradas que aporta cada agente o nodo. De este modo surgen comunidades de aprendizaje colectivo. El artista debe entender al resto de los participantes del proyecto como compañeros y expertos locales. No solamente como colaboradores, sino como agentes que pueden aportar aprendizajes y marcos de reflexión inesperados.

En este sentido las prácticas colaborativas se enfrentan a varios dilemas y tensiones. Por un lado se marcan el reto de mantener la mirada crítica y la generación simbólica de relaciones que la producción cultural produce, pudiendo evitar enfoques paternalistas, de ideales paliativos o de cura social (Kravagna, 1998). De este modo, es importante repensar la complejidad y las paradojas del mismo sentido que adopta la colaboración, más allá de una falsa horizontalidad o relacionalidad consensual entre supuestos sujetos iguales (Bishop, 2004). Otra tensión de este tipo de práctica tiene que ver con el reconocimiento y distribución de los capitales. Si atendemos a la naturaleza política de la colaboración (trabajar juntos en algo), no podemos obviar quién se beneficia u obtiene réditos directos en los escenarios que conforman las prácticas culturales en colaboración. En este sentido es necesario problematizar cómo se puede colonizar, expoliar o extraer beneficios por parte de artistas o comisarios, convirtiendo ciertos proyectos de arte comunitario en «maquiladoras culturales» debido a la flexibilidad, falta de derechos y mano de obra barata que suponen las comunidades y espacios de intervención de muchos proyectos de arte público de dimensión colaborativa (Yúdice, 2002).

Siguiendo esta aproximación, nos encontramos otra pulsión interna si atendemos a los paradigmas de cooptación y exotización del otro, donde muchas de estas prácticas se sitúan con grupos excluidos, marginados o que necesitan supuestamente ser moralmente corregidos (Kwon, 2004). En este caso es necesaria una reflexión sobre quiénes son los colaboradores ocultos del proyecto, y cómo sus capitales como mediadores son invisibilizados o desplazados la mayoría de las veces fuera de los marcos de reconocimiento, como los «socios invisibles» (Sánchez de Serdio, 2008) de la práctica o proyecto. Bajo esta mirada, repensar las prácticas colaborativas y sus pedagogías implícitas es una tarea donde la bastante habitual postura de mesianismo estético que adopta el artista o agente cultural (Kester, 2004) debe ser cuestionada. Pensar en las formas complejas y paradojas en el trabajo colaborativo puede ayudar a repensar sus límites a través de otros modos productivos. Narrarlas más allá del relato hegemónico del comisario o artista implicado es un reto actual, en un intento por entender la investigación sobre lo social con sus luces y sombras, tal como nos recuerda Isaac Marrero (2008).

En este contexto, la práctica y mediación cultural, al intersectarse con otros ámbitos y saberes se situaría en una «zona híbrida» (Maset, 2005), lo que conlleva entender los proyectos colaborativos como espacios donde se dan alianzas heterogéneas entre agentes y disciplinas muy diversas. Esta poli-dimensión enriquece los espacios de colaboración a través de una acumulación en el común de saberes de naturaleza múltiple:

saberes expertos, locales, técnicos, minorizados, subalternos, etc... Sin embargo, el valor generado no debería ocultar que en los espacios de relación son también necesarios los vacíos, silencios, huecos, distancias, fricciones... que si bien, pueden entenderse como elementos que distraen o sustraen energías, deberíamos pensarlos, en cambio, como desacuerdos productivos que generan, como comenta Aida Sánchez de Serdio (2010b), momentos potencialmente críticos y, por consiguiente, de aprendizaje. En este sentido, una de las cualidades más remarcables de los proyectos artísticos colaborativos, es la condición pedagógica que asumen. Aquí lo pedagógico deja de pensar lo educativo como acto de mera «reproducción» cultural, es decir, como marco para la mera transmisión de unos contenidos preexistentes, para pasar a considerarlo como una esfera «productiva» capaz de provocar efectos transformadores en la sociedad. La educación también es política cultural, así como los maestros son también trabajadores culturales (Freire, 2008). En definitiva, vemos que las prácticas colaborativas en arte no están exentas de complejidades, paradojas y oportunidades si observamos las relaciones, los conflictos y fricciones que se producen en ellas. Es decir, si atendemos a su naturaleza política como un espacio abierto de conflicto y relaciones entre agentes, instituciones, genealogías, saberes y experiencias muy diferentes entre sí.

3. Pedagogías feministas: paradojas y complejidades de las políticas educativas críticas

A continuación analizaremos el aporte de los enfoques de las denominadas pedagogías feministas como crítica a las pedagogías colectivas y por extensión a ciertos peligros que encubren éstas. Para ello, nos aproximaremos a las pedagogías feministas, concretamente a las de herencia postestructuralista, que han desarrollado su labor en las paradojas y tensiones de las pedagogías críticas. Éstas, recuperan el valor de las propias prácticas y de otras tradiciones de pensamiento feminista como por ejemplo el pensamiento subalterno, las feministas negras o los denominados feminismos del tercer mundo. Simultáneamente estas miradas han entrado en diálogo con marcos del postestructuralismo o el feminismo dentro de las ciencias sociales.

Cabría resaltar primero que nos referimos a «pedagogías» en plural por dos razones. La primera parte de la aproximación de Jennifer Gore (1998) en su trabajo de discursos emancipadores y sus límites en las pedagogías de corte crítico. Su perspectiva observaba los grises, las sombras y los cruces entre diversas pedagogías a partir de los discursos que se sustentan en las prácticas en el aula sobre todo de maestras. Con ello, más que una pedagogía unívoca, es necesario entender las pedagogías en disputa, o dicho de otro modo, los escenarios discursivos donde se plantean diversos modos de generación de

conocimiento y discursos sobre lo educativo. La segunda causa radica en la imposibilidad de reducir el conjunto de obras, modos de subjetividades y de planteamientos a una línea única de pensamiento feminista. Más bien hablamos de un abanico y ensamblaje de pensadoras y aproximaciones de las pedagogías feministas que nos ayudan a pensar más en una caja de herramientas abiertas que en una única pedagogía. Por ello, este plural nos dice que las pedagogías se negocian, entran en contradicción y se despliegan como prácticas discursivas en escenarios performativos.

Una vez aclarada la heterogeneidad de miradas, voces y estilos, es interesante entender que las pedagogías feministas se han esforzado por desvelar y entender otros modos de generar pensamiento crítico y procesos de producción de conocimiento basándose en las teorías del pensamiento crítico de educación popular de pensadores como Paulo Freire, pero matizando, ampliando y generando debates fructíferos sobre cómo el feminismo genera otras pedagogías posibles que desestabilizan la noción de ciudadano, de autonomía o emancipación de las pedagogías críticas más convencionales (Gore; Luke, 1992). En este sentido un texto clave que para algunos de nosotros reveló este debate fue el escrito por Elizabeth Ellsworth en 1989, titulado «*Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy*» («¿Por qué esto no parece empoderar? Trabajar con los mitos represivos de la pedagogía crítica»). Este artículo intentaba analizar y desestabilizar ciertas nociones de las pedagogías críticas a partir de claves aportadas por el feminismo, la subalteridad y la etnografía reflexiva. En su caso la autora reflexionaba sobre cómo en ocasiones conceptos como la voz del alumno, el silencio, dar la palabra, el diálogo, o el mismo *empowerment*, actúan más como «mitos patriarcales» (ídem) represivos que no exponen las paradojas y dificultades de estas tareas. La mirada plural y abierta que estructuraba este texto desvelaba cómo ciertos autores críticos se auspician en palabras o afirmaciones que se usaban casi como un mantra patriarcal. En este sentido, Ellsworth describió en obras posteriores (2005) otras posibles pedagogías en las que abogaba por partir de situaciones y posiciones no esencialistas, de diálogos complejos o denominados «analíticos», en los que dos personas investigan y negocian sobre un tercer elemento. El enfoque de Ellsworth explora a partir de la teoría fílmica y de los aportes del pensamiento feminista y la psicología social los modos de direccionalidad en que las pedagogías se dirigen y generan subjetividades.

La pedagogía no es tanto una planificación, o un texto cultural situado, sino también una generación de imaginarios y de *direccionalidades* (¿qué dice la pedagogía o un currículo que eres tú como sujeto? ¿cómo te interpela?, serían las preguntas claves). El acto pedagógico es un acontecimiento impredecible. El aprendizaje ya no se produce en lo previsible/planificable, o sobre nociones ya preestablecidas del alumno (o del ciudadano que se quiere formar), sino que fluye y brota en espacios imprevisibles y múltiples. Las pedagogías feministas posibilitan espacios donde generar el aprendizaje de lo inapro-

piado (Padró, 2011), donde entender la escuela como un devenir, un nodo en acción y, la maestra, como un actor errante más (Duchatzky, 2007), evitando actos mesiánicos y paternalistas de salvar o dar voz a un otro desde posiciones esencialistas.

Otras autoras han vertido críticas similares al entender los límites violentos del lenguaje y la generación de un modelo patriarcal de estudiante que debe ser liberado por procesos de alfabetización. Modelos que responden más a lógicas de lucha de clases esencialistas y a una supuesta toma de conciencia de ideología marxista que a una relación profunda con las posiciones de género y otros espacios de negociación identitaria (Orner, 1992), o con situaciones de diálogo racional que limitan los afectos y otros modos de generar esferas públicas alternativas. Estas aproximaciones nos conducen a repensar la repercusión de los cuidados y lo reproductivo como posibilidad de una infrapolítica y resistencia al pensamiento neoliberal actual. Por tanto, tal como sugiere Irene Amengual (2011) en su investigación sobre su subjetividad como educadora crítica, no se trata tanto de analizar las implicaciones de unas «buenas» pedagogías, sino de entender el despliegue complejo de pedagogías (buenas, malas, grises, emergentes, autoritarias, afirmativas, feministas, etc.). Este movimiento fuerza a dejar de ponernos la medalla salvífica de pedagogía «crítica» o «radical». Se trataría, por el contrario, de entender tal como lo hace Amengual las negociaciones de diferencia cultural que se producen. Nuestra mirada recae no solo sobre el estudiante, sino sobre nosotras mismas: en cómo se generan paradojas y momentos de desestabilización de nuestras subjetividades, que bien pueden ser oportunidades para pensar los límites y paradojas de nuestras propias prácticas como educadoras y generar otros espacios en ellas. Un espacio intermedio o «entremedias» que no emerge en las dicotomías de *el uno* y *el otro*, sino en la negociación cultural (Bhabha, 2002). Esta mirada múltiple alude a unas pedagogías no moralistas, de puntos de partida débiles y porosos. Parten de conocimientos situados, posicionalidades abiertas y una ciencia menor (Marrero, 2012), es decir, de entender las paradojas de la producción de conocimiento, de la construcción de ciudadanía crítica y de espacios políticos. Hacer esto, supone repensarnos conjuntamente desde los límites de nuestras prácticas, desde los modos asentados de generar conocimiento y de dar voz. Repensar las tensiones y paradojas internas de la construcción colectiva del cuerpo social supone un acto político en el que se articulan posiciones débiles y situadas como nos sugieren hacer las pedagogías feministas.

Si ahora pensamos en estas aportaciones en el campo de las políticas de colaboración, y en especial en las pedagogías colectivas, surgen nuevos retos y cuestionamientos más allá de la novedad del uso de herramientas y medios culturales con fines educativos o de sus supuestos mitos emancipadores. Por ello, las pedagogías colectivas en sus discursos y modos de trabajo no pueden dar por hecho situaciones de partida fuertes o planificadas desde el principio solo por artistas o agentes culturales. Tampoco se solventan de manera

fácil mediante reglas de tres o ecuaciones simplistas tales como artista + comunidad = educación radical. El reto estaría en trabajar evitando asunciones predecibles o saberes superiores que toman ya por dado y establecido ciertas relaciones sociales, como cuando pensamos que todos los impactos de un artista o trabajador cultural al entrar en una comunidad producirán *empowerment*, fenómenos de dar voz y serán positivos y creativos, o que producen automáticamente conciencia crítica. Las pedagogías feministas nos enseñan a trabajar a partir de las paradojas de los mitos represivos que encuadran los grupos bajo nociones patriarcales o paternalistas (relaciones de opresor / oprimido, de iluminación salvífica sin ningún tipo de complejidades o definiciones cerradas de grupos bajo el marco de comunidades que han de ser salvadas o politizadas como espacio de intervención del trabajador cultural). Trabajar paradójicamente esta política educativa supone entrar en situaciones inestables y no cómodas. Espacios de negociación cultural y aprendizajes múltiples e inapropiados. Las prácticas artísticas colaborativas o las pedagogías colectivas no pueden eludir estos retos al escudarse bajo la marca innovadora de una arte «dialógico» o de encuentro, práctica social, o una estética «relacional» donde impere el consenso. Este despliegue supondría reinscribir su discurso como pedagogías moralistas o colonizadoras que se despliegan imponiéndose a un otro. Justo lo contrario de lo que pretenden.

4. Pedagogías de mediación crítica. Modelos inapropiados, abyectos y reproductivos en la producción cultural

Nos gustaría ahora poder enmarcar otro área o campo de trabajo que consideramos puede resultar útil para pensar en las complejidades de las pedagogías colectivas y las prácticas colaborativas. Para ello plantearemos el trabajo crítico de mediación en museos en relación con cierta rama de las pedagogías feministas. Siguiendo las reflexiones de Carmen Mörsch (2009, p. 10-12) el trabajo de mediación y pedagogía en arte en museos se mantiene en tensión entre cuatro discursos que se pueden dar simultáneamente en las políticas educativas, y por tanto, en las prácticas educativas. Estos discursos son el *afirmativo* y el *autoritario*, los más comunes y que son diseñados para celebrar el museo y la exposición, imponer miradas, y generar discursos que afirman los contenidos de la exposición o comisariado. Pero al tiempo excluyen cualquier paradoja, rastro de conflictos de capital cultural o de nociones de política cultural del trabajo pedagógico, siempre aludiendo al conocimiento experto y a modelos de accesibilidad, paternalismo y exclusión social. Por el contrario los otros dos discursos, el *desconstructivo* y el *transformativo* se alejan de un modelo patriarcal y bancario de educación y plantean la educación como práctica reflexiva y medio de producción cultural y de pensamiento. El discurso *desconstructivo* se basa en trabajar con

las controversias y paradojas del museo y la exposición. Desconstruye y genera nuevas miradas y voces rizomáticas que desestabilizan el texto cultural que es una exposición o un museo (Sturm, 2007) al tiempo que trabajan sobre sus contradicciones (Mörsch, 2007). Si partimos de esta realidad, debemos pensar que muchos proyectos críticos de mediación y pedagogías colectivas suponen también trabajos autoritarios, afirmativos, o por otra parte destructivos o transformativos, no tanto respecto a la educación en museos, pero sí respecto al sistema del arte, interpretando el campo cultural como un campo controversial y conflictivo, más allá de un tono pacificador, consensual o simplemente celebratorio del arte en comunidades. Por su parte el discurso *transformador*, genera proyectos a largo plazo con colectivos o redes normalmente expulsados de la institución cultural, al tiempo que cuestiona el rol disciplinador del museo y lo expone como dispositivo que produce exclusiones/ inclusiones de grupos sociales. Este discurso pone en tensión el rol cívico del museo –y las instituciones culturales– planteando las repercusiones sociales, económicas y urbanas que comportan las instituciones culturales.

Otro elemento importante que la educación/mediación crítica en museos ha trabajado es la necesidad de poder replantear la dimensión reproductiva, o las políticas de cuidados dentro de la institución cultural tal como sugiere Carmen Mörsch (2011). Este planteamiento nos fuerza a entender que la división social del trabajo de comisarios y educadoras son discursos heteronormativos y disciplinarios que reproducen categorías patriarcales en una distinción clara entre productor e innovador (comisario o artistas) y reproducción y cuidados (educadora o mediadora). En este sentido es importante entender que el trabajo educativo no ha sido nunca presentado como una tarea «glamurosa» ya que realidades educativas como la repetición, el aburrimiento, la frustración suponen elementos no vendibles y visibles en las prácticas culturales tal como esgrime la educadora vienesa Nora Sternfeld (2010). En relación a esta reflexión, el análisis de Aída Sánchez de Serdio y Enéritz López (2011) es muy revelador en cuanto sitúan lo «abyecto» de una institución cultural en la educación (materializados en los departamentos educativos), donde es ese *otro* no reconocido, expulsado, subyugado que la institución menosprecia en sus tareas (de cuidados, acciones infantiles o didácticas), y del que pretende diferenciarse o marcar una distancia crítica. En este sentido el denominado «giro educativo» en arte ha desarrollado en numerosas ocasiones este juego de situar a un otro abyecto (la educación en escuelas o los departamentos educativos) para autodefinir su práctica como crítica y emancipadora, al construir su identidad «radical» en una negación según esta fórmula: la escuela es «autoritaria», los departamentos educativos «infantilizan», por tanto nosotros –artistas o comisarios– no lo hacemos («y emancipamos»). La pedagogía en muchos casos versa sobre lo indecible, imprevisible, lo inapropiado. Sobre zonas o materias oscuras, que es necesario trabajar y relatar, para con ello, generar cambios y situar lo reproductivo, lo abyecto, las tareas de negociación y cuidados en el centro de

las políticas culturales. De este modo cuando se presenta una práctica pedagógica en un ámbito cultural las preguntas claves son: ¿cómo se han generado los cuidados? ¿dónde se trabaja y narra lo abyecto e imprevisible? ¿dónde están las educadoras, mediadoras o los departamentos educativos y que rol juegan? ¿median, asisten, cuidan de los grupos o también producen y dialogan con los artistas y comisarios? ¿qué reconocimiento y grado de legitimidad tienen?.

5. Conclusiones o paradojas productivas

Repensar los límites de las pedagogías y sus políticas es una tarea común y necesaria si pensamos en la capacidad de transformación y el potencial de las prácticas colaborativas y las pedagogías colectivas como nuevos espacios para una *ciudadanía otra*. Esto nos ayudará a pensar en la necesidad de generar políticas menores, mestizas y aproximaciones débiles desde las que construir redes de trabajo, coaliciones y espacios de aprendizajes múltiples que se desarrollen más allá de modelos de pedagogías patriarcales o reinscriban el colonialismo a partir de prácticas culturales. Este *más allá*, nos da pie a pensar otro escenario desde donde plantear una reflexión y posicionamiento débil sobre las pedagogías colectivas cuando trabajan en ámbitos culturales, no como relatos celebratorios o nuevos mitos patriarcales fundados esta vez no tanto por pedagogos críticos sino por artistas o educadores de arte. En esta repolitización, es urgente entender el trabajo de las pedagogías colectivas como prácticas instituyentes: en cuanto desbordan el dentro y fuera, en la medida en que transforman y hacen porosos los muros de las instituciones. En cuanto generan tensiones y reflexiones sobre lo productivo y reproductivo, sin dejarnos avasallar por un colonialismo estético o un afán hiperproductivista propio de ciertos activismos, e invitan a pensar qué aportan las pedagogías y otros saberes locales que actúan en los escenarios donde se desarrollan este tipo de colaboraciones. Entender el trabajo pedagógico bajo este marco supone entonces repensarlo como una política antagonista, menor, débil, sin centro, sin márgenes fijos, sin una sola memoria o relato autoritario, cruzado por múltiples voces. La política pedagógica es una paradoja constante donde se pueden regenerar otros espacios de relación. Aprender de nuestros límites, errores, puntos ciegos, contradicciones y pulsiones, como un momento de aprendizaje político impredecible, es algo básico hoy en día. Y sobre todo hacerlo juntos/as a través de nuestras diferencias, experiencias y conocimientos. Este trabajo es una cuestión irresoluble, pero mantener esta apuesta en acción genera otro tipo de posibilidades impredecibles.

Acompañando al reto por lo menor, surge la pregunta por el ritmo y sostenibilidad de estas prácticas. Cómo mediar y transformar las estructuras de mediación a largo plazo, desde proyectos sostenibles, con equipos remunerados y prácticas profesionales en espacios

menores y abiertos es otra cuestión clave. Cómo generar estos escenarios de modo que se sitúen en sus tradiciones, contextos, comunidades, saberes etc. para superar el impulso de la novedad y el ritmo depredador del neoliberalismo que se materializa en muchas esferas de nuestras vidas, por ejemplo, en el deseo por la innovación o las corrientes vanguardistas de las prácticas culturales hegemónicas que marcan las agendas o tendencias (antes fue el arte social comunitario, ahora el giro educativo, mañana no sabemos...). Otro ejemplo son las imposiciones neocoloniales sobre qué es la educación crítica y la mediación en museos, o cuáles son los modelos hegemónicos de nuevas tecnologías o de libre intercambio sustraídos de redes sociales, hackers o modelos académicos de clara influencia anglosajona. Estos impulsos, fruto de la globalización cultural parecen imponerse y a la vez tapar otros modelos históricos de educación popular, teologías de la liberación y epistemologías indígenas que tenían ya en boga estos modelos de trabajo colaborativo y en red. Ahora es urgente poner en diálogo las pedagogías y políticas culturales con estas otras políticas.

A modo de cierre una última nota de carácter personal y que también es un reto: somos conscientes de que hemos abierto muchas puertas, y situado ya muchas conclusiones y tensiones al lector/a en este ir y venir o dentro/fuera de las pedagogías. Pensamos que es urgente hacer vibrar los límites y paradojas de las políticas que se despliegan dentro de proyectos de pedagogías culturales para entender como las contradicciones de estas prácticas nos obligan a construir miradas decoloniales y unas pedagogías *otras* con un profundo calado del pensamiento altermundista bajo los aprendizajes de las epistemologías sur, de otras teologías de la liberación, de otras cosmovisiones... Ese es el reto que debemos asumir, intentar salir de nuestras zonas de confort e identidades fuertes.

6. Referencias

- Adams, D. & A. Goldbar (2001). *Creative Community. The Art of Cultural Development*. Rockefeller Foundation.
- Amengual Quevedo, I. (2012). *Saberes y aprendizajes en la construcción de la identidad y la subjetividad de una educadora de museos: el caso del proyecto «Cartografiemos» por el museo de Esbaluard*. Barcelona: Universidad de Barcelona. (Tesis no publicada).
- Ardenne, Paul (2006). *Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. Murcia: Cendeac.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Billig, J.; M. Lind & L. Nilsson (eds.) (2007). *Taking the Matter into Common Hands. On Contemporary Art and Collaborative Practices*. London: Black Dog Publishing.

- Bishop, C. (2004). *Antagonism and Relational Aesthetics*. *October*, 110 (Fall 2004), 51-80.
- Blanco, Paloma. (2001). Explorando el terreno. En Blanco, P. et al. (eds.). *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bradley, W. & Ch. Esche (eds.) (2008). *Art and Social Change: A Critical Reader*. London: TATE.
- Claramonte, Jordi (2010). *El Arte de Contexto*. San Sebastián: Nerea.
- Collados, A. y Rodrigo, J. (eds.). (2009). *TRANSDUCTORES. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Granada: Centro José Guerrero.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentos sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59 (3), 298-325.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Federicci, S. (2001). *El Calibán y la Bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2010). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Gore, J. (1996). *Controversias entre pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gore, Jr. y Luke, C. (eds.). (1992). *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge.
- Jacob, Mary Jane (1995). *Culture in Action: New Public Art in Chicago*. Seattle: Bay Press.
- Kester, G. H. (2004). *Conversation pieces. Community + Communication in Modern Art*. California: University of California Press.
- (2011). *The One and the multiple. Contemporary Collaborative Art in a Global Context*. Durnham: Duke University Blues.
- Kwon, M. (2004). *One place after another. Site-specific art and locational identity*. Massachusetts: MIT Press.
- Kravagna, C. (1998). Working on the Community. Models of Participatory Practice. En *Transversal – eipcp*. Recuperado de http://republicart.net/disc/aap/kravagna01_en.htm
- Lacy, S. (comp.) (1995) *Mapping the Terrain. New Genre Public Art*. Seattle: Bay Press.
- Marrero, I. (2008). Luces y sombras. El compromiso en la etnografía. En *Revista Colombiana de Antropología, Vol. 44 (1)*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1050/105012924004.pdf>
- Marrero, I. (2013). Por una teoría del actor-red menor: perspectivismo y monadología. En Tirado Serrano, F. & López Gómez, D. (eds.) *Teoría del Actor-Red. Más Allá de los Estudios de Ciencia y Tecnología* (En prensa). Barcelona: Amentia.

- Maset, P. (2005). Pedagogía del arte como forma práctica del arte. El concepto de las «operaciones estéticas». En Beltrán, C. L. (ed) *La educación como mediación en centros de arte contemporáneo* (pp. 64-76). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Möntmann, N. (2011). Operar con redes organizadas. *Carta*, 2, 95-96,
- Mörsch, C. (2007). Estrategias y tácticas: prácticas en la frontera entre Arte y Educación. En Rodrigo, J. *Prácticas dialógicas. Intersecciones entre Pedagogía crítica y Museología*. Palma de Mallorca: Museu d'Art Contemporani a Mallorca Es Baluard.
- Mörsch, C. (2009). At a crossroads of Four Discourses: documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation. En Mörsch, C. et al. (eds.) *Documenta 12. Education. Between Critical Practice and Visitor Services. Results of a research project* (pp. 9-31). Berlín/Zúrich: Diaphanes.
- Mörsch, C. (2011). Alliances for Unlearning: On Gallery Education and Institutions of Critique. *Afterall* 26, 4-13.
- Orner, M. (1992). Interrupting Calls for Student Voice in 'Liberatory' Education: A Feminist Poststructuralist Perspective. En Gore, J. y Luke, C. (eds). *Feminisms and Critical Pedagogy* (pp. 74-89). New York: Routledge.
- Palacios, A. (2009) El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 197-211.
- Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata.
- Ricart, M. & E. Sauri (2010) *Processos creatius transformadors. Els projectes artístics d'intervenció comunitària protagonitzats per joves a Catalunya*. Barcelona: Serbal.
- Rodrigo, J. (2007). Educación artística y prácticas artístico-colaborativas: territorios de cruce transversales. En Coca, P. y Montero, P. *Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo.
- Rodrigo, J. y A. Collados (2012) *Transductores: Complejidades del trabajo colectivo, las prácticas colaborativas y las nuevas formas de ciudadanía en red*. En Llopis, A. (coord). *ETSA 2012*. Escuela Técnica Superior de Arquitectura, Universitat Politècnica de València. València. Libro/ DVD.
- Sánchez de Serdio, A. (2007). *La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas: cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de vídeo comunitario*. Tesis Doctoral. Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Recuperado de: www.tdx.cat/bitstream/10803/1264/1/ASSM_TESIS.pdf
- Sánchez de Serdio, A. (2008). Prácticas colaborativas: el artista y sus socios invisibles. *Revista Centro Huarte*, 3, 17-18.
- Sánchez de Serdio, A. (2010a) Políticas de lo concreto: producción cultural colaborativa y modos de organización». En Collados, Antonio y Rodrigo, Javier (eds) *Transductores: pedagogías colectivas y políticas espaciales* (pp. 44-65). Granada: Centro José Guerrero.

- Sánchez de Serdio, A. (2010b). Arte y Educación: Diálogos y Antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 12.
- Sánchez de Serdio, A. y López, E. (2011). Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural. En VV.AA. *Desacuerdos* 6. Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero-Diputación de Granada, MACBA y Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. pp. 205-221.
- Sternfeld, N. (2010). Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from Its Political Traditions?. *E-flux journal*, issue 14, March 2010. Recuperado de: <http://www.e-flux.com/journal/view/125>
- Sturm, E. (2007). Empezando desde el arte. En Rodrigo, J. (ed). *Prácticas dialógicas: Intersecciones entre pedagogía crítica y museología crítica*. Palma de Mallorca: Es Baluard, Museu d'Art Contemporani a Mallorca Es Baluard.
- Thompson, N. (2012) *Living as Form: Socially Engaged Art from 1991-2011*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Villasante, T. R. (2006). *Desbordes creativos*. Madrid: Catarata.
- Yúdice, G. (2002). *Política cultural*. Barcelona: Gedisa.

Sugerencia de cita:

Collados, A. y Rodrigo, J. (2015). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. *Pulso. Revista de educación*, 38, 57-72