

## ENTREMIG I A TRAVÉS DE L'ESCOLA I EL MUSEU

### LaFundició

La nostra participació a L'Aula al Pati gira al voltant del relat de tres projectes que hem desenvolupat en els darrers anys en col·laboració amb diversos agents socials, educatius i culturals: *L'herència*, *Open-roulotte* i *Zona Intrusa 3*. Explicar aquests projectes és per a nosaltres una forma d'acostar la nostra experiència a la d'una audiència que està formada majoritàriament per mestres i persones que es dediquen a la pràctica educativa o hi estan interessades. Ens centrem en els processos de treball i les metodologies que despleguem, però també desgranem els objectius que ens mouen i la manera com entenem les relacions entre l'educació, la cultura, les seves institucions i el territori o context social. És per això que acostumem a parar molta atenció als condicionants institucionals i socials del nostre treball. Aquests contextos on s'inscriuen les nostres pràctiques són, alhora, l'espai d'incidència i el marc que delimita l'horitzó de possibilitats dels projectes i els processos de treball, per la qual cosa esdevenen fonamentals per entendre què es pot fer i com es pot fer des de l'escola o des del museu, amb un grup d'alumnes.

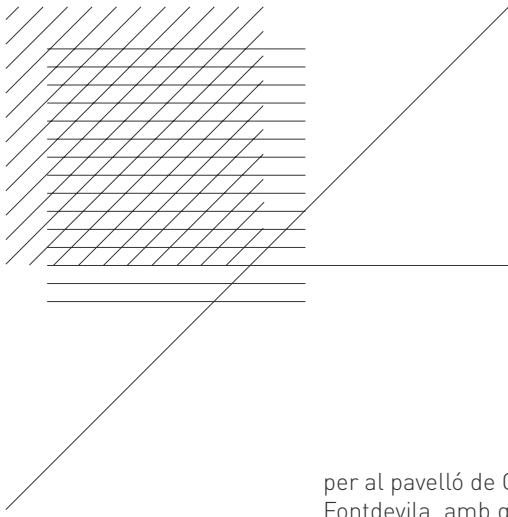
*L'herència* es va plantejar precisament des d'un museu (el Museu Comarcal de Manresa, un museu d'història) amb la voluntat d'establir col·laboracions amb institucions educatives de la ciutat de Manresa i amb altres agents socials del seu entorn. Els processos de treball que vam engegar tenien com a objectiu construir i experimentar amb formes col·laboratives i horitzontals de producció i transmissió de coneixement [del coneixement sobre la història en aquest cas].

*Open-roulotte* és un projecte que s'incia amb l'escola El Martinet i que té una molt àmplia i estreta relació amb el seu context social (el barri de Can Mas a Ripollet). L'escola, i especialment els seus alumnes, s'institueixen com a agents dinamitzadors i investigadors del territori a través de tot un treball de recerca, representació i intervenció en ell.

*Zona Intrusa 3* es va desenvolupar en diversos centres d'educació secundària de Mataró durant el curs 2009/2010, i és potser el projecte que d'una manera més compacta i complexa aborda les relacions entre escola/art/territori, doncs proposa al menys dos desplaçaments, descentraments o "dislocacions": 1. En comptes de portar del museu als instituts l'art contemporani, proposa sortir dels límits físics de l'institut i del museu per cercar i analitzar les manifestacions contemporànies de la cultura que es troben en el territori. 2. La nostra tasca com a educadors i educadores no va ser la d'ensenyar un contingut curricular-acadèmic de l'art -l'art que es troba en les institucions de l'art-, sinó la d'acompanyar els i les alumnes en un procés de construcció d'un "corpus" sobre les pràctiques i les manifestacions culturals i artístiques que troben en el seu entorn immediat, que els servis de base per a una recerca pròpia i per posar-les en relació amb aquell.

Els textos que segueixen relaten, en alguna mesura i sobre tot reflexionen sobre els processos de treball desenvolupats en aquests tres projectes. Durant la nostra presentació a les jornades esperem poder relacionar aquestes reflexions amb les pràctiques concretes i els fets quotidians que de fet componen els projectes, doncs les idees 'prenen cos' en els hàbits i les maneres de fer, que són la forma com els cossos es relacionen amb els espais i els objectes.

"L'herència: escola i museu" va aparèixer a la publicació *Aprendre de l'escola. Manresa, segle XX* que recollí la primera temporada (2010-2011) de l'*Espai Memòries. Laboratori del s. XX* del Museu Comarcal de Manresa, que tenia com a centre d'interès o eix temàtic les pedagogies del segle XX. "Open-roulotte: una infraestructura de acontecimientos en una escuela que explota", va ser publicat originalment per Sitesize al 2010 en el *Quadern pedagògic* que formà part del seu projecte



per al pavelló de Catalunya a la 53<sup>a</sup> Bienal de Venècia. "Zona Intrusa 3D" és un article inèdit d'Oriol Fontdevila, amb qui vam organitzar les edicions 2 i 3 de Zona Intrusa, adjuntem una fitxa que es va fer servir a l'edició a Medellín del projecte Transductores.



## L'herència: escola i museu

No volem en aquest text oferir una descripció més o menys resumida del que ha estat *L'herència*, dels processos de treball; per conèixer-los remetrem al lector a la web del projecte ([www.lherencia.net](http://www.lherencia.net)) on es narra amb detall què és exactament el que hem fet juntament amb les i els alumnes de l'Institut Guillem Catà, entre altres grups, durant el curs 2010-2011.

En ocasions es para més atenció a la "mecànica" de treball que als desitjos, les idees i les conviccions que impulsen a les persones a fer certes coses i a ferles d'una manera determinada. D'aquesta manera s'oculten, en naturalitzar-los, els fins últims que donen sentit a les pràctiques educatives.

*«Què haurà canviat aquest petit projecte del sistema educatiu? res, haurem de continuar passant pel tub»*

Sara Afonso

Aquesta era la pregunta que plantejava Sara, alumna del grup de 2on Cicle Formatiu d'Animació Socio-cultural de l'Institut Guillem Catà amb el que hem desenvolupat plegats el projecte *L'herència*, en una de les in comptables xerrades col·lectives que hem mantingut durant tot aquest any de feina. Ens sembla que la pregunta, i la rotunditat de l'auto-resposta, apel·la a l'escepticisme generalitzat i la resignació amb la que s'acostuma a abordar la quotidianitat.

Estem acostumades a pensar recurrentment sobre perquè fem el que fem. Aquesta és en realitat una pregunta clau per a nosaltres.

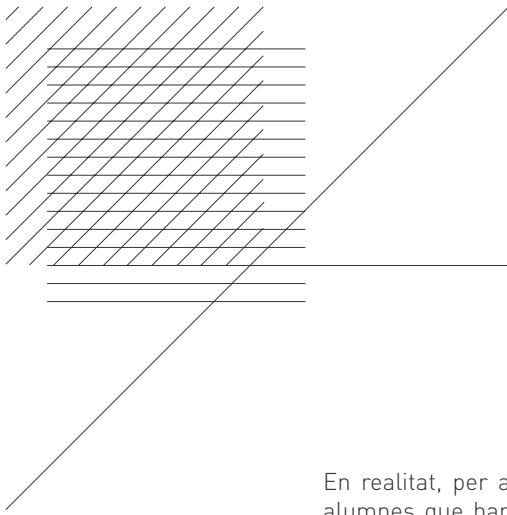
Resulta evident que *L'herència* no portarà una transformació dels sistemes i els dispositius educatius i de producció cultural hegemònics; les coses funcionen així només als relats mítics, fundacionals. Tal vegada l'experiència hagi servit o serveixi en el futur per a que alguna de les persones que han participat directament en el projecte revisi críticament el seu pas pel sistema educatiu o la seva pròpia pràctica com educador, si es dona la circumstància. Però la potència de projectes com *L'herència*, si la tenen, raurà en la seva capacitat d'afectar o no a altres agents en altres contextos, oferint-se, no com un model sinó com la prova palpable que altres modes de produir i disseminar el coneixement són possibles, sota determinades circumstàncies.

*L'herència* no és l'origen de res, res o molt poc haurà canviat un cop finalitzi; contràriament, haurà estat un procés més que s'enfila aquí i allà amb altres que es van donar en el passat, i tal vegada en el futur s'encavalqui amb uns altres. Que això es doni o no, i la manera en que ho faci, és imprevisible. Com altres projectes, *L'herència* proposa maneres de fer i dinàmiques que qüestionen en alguna mesura les grans estructures que ens travessen i que travessem. La possibilitat d'un canvi generalitzat passa per saber crear dispositius que repliquin i milloren les dinàmiques i maneres de fer crítiques.

La manera en que els discursos sobre les pràctiques educatives del passat s'associen amb les pràctiques contemporànies és, o pretenia ser, l'objecte i alhora la pròpia matèria del projecte *L'herència*, allò que proposàvem analitzar i allò que, a la mateixa vegada havia de ser modelat.

La manera en que s'expliquen els fets del passat és sempre motiu de controvèrsia; i aquesta controvèrsia no té tant a veure amb el desacord sobre el que va succeir, com amb el desacord sobre la manera en que els fets del passat perviuen i han de perviure o no en el present.

Ens sembla que en anys recents les polítiques de la memòria han mostrat en ocasions un dibuix reduccionista segons el qual el franquisme fou un fosc període de repressió i atavisme precedit d'una època d'esplendor democràtica que la transició va venir a restaurar.



En realitat, per a qualsevol que aprofundeixi mínimament en l'assumpte -com han fet les i els alumnes que han col·laborat en *L'herència*- salta la vista que les coses no són tan simples. Tot i així costa molt desfer-se d'aquesta idea preconcebuda, d'aquesta mena de *mem*. Una línia de pensament que pot ajudar-nos a desfer-nos d'aquesta construcció podria ser, entre moltes altres, pensar l'escola com un dispositiu que s'institueix en un context històric determinat amb uns fins específics: A grans trets, podem entendre l'escola com un tancament. I a què és allò que l'escola posa tanques? Principalment a la reproducció de la vida i a la circulació dels sabers. El naixement de l'escola ve acompanyat de la creació de la *infància* com etiqueta que segrega els individus i separa aquells sabers que són considerats productius dels que no. Vist així, les similituds entre les diferents escoles són més nombroses del que el relat "oficial" ens indica.

El museu com a institució, en el seu origen, comparteix amb l'escola el seu afany totalitzador: art i ciència és tot allò que conté el museu; la resta és costum i superxeria. D'igual manera l'escola conté educació en el doble sentit del terme: no només tanca aquells aprenentatges que són considerats útils, si no que a més a més reprimeix i subjecta fora els que es tenen per indesitjables.

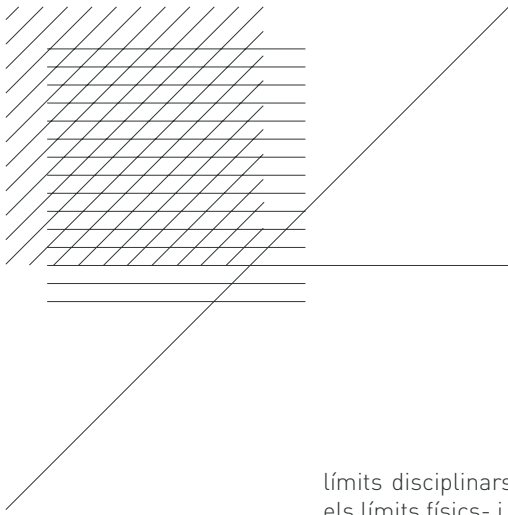


Tal i com va escriure -entre altres- Modesto Fernández y González «cuestan menos las escuelas que las rebeliones»<sup>1</sup>. L'escola i el museu són, com s'ha dit ja moltes vegades, fills de la forma Estat-nació i es van instituir com espais de subjectivació ajustats a l'ideari de la Il·lustració (patriarcal, eurocèntric, burgès, capitalista...). Seria necessari preguntar-nos en quina mesura s'ha vist alterat aquest impuls inicial de l'escola i el museu en els successius períodes històrics de la república, la dictadura i la democràcia?

L'escriptora i activista caribeny-americana Audre Lorde encunyà un afortunat aforisme: «Les eines de l'amo mai desmuntaran la casa de l'amo»<sup>2</sup>; en el cas que això fos cert, és possible pensar un projecte educatiu revolucionari *amb* l'escola? O és potser allà on *menys* escola hi ha, més gran és la possibilitat d'un aprenentatge autènticament significatiu? No només ens referim -o no tant- als aprenentatges que, durant el primer terç del segle XX, es donaven als ateneus populars i llibertaris, als cercles instructius o les cases del poble, si no als aprenentatges que es produïen en les pràctiques quotidianes i les converses informals, en els treballs de l'auto-organització i també en les lluites. Podria haver estat d'una altra manera, però el cert és que a *L'herència* no hem prescindit de l'escola ni del museu. Tot i així hem intentat no caure en el reformisme i, encara que tot depèn del color del vidre amb que es miri, no hem volgut posar en pràctica *altres maneres* de fer escola o de fer museu, sinó crear relacions i contextos de producció i distribució del coneixement que travessin els

<sup>1</sup> En el seu article "El fomento de las Artes", *Ilustración Española y Americana*, 30 setembre 1881. Citat per Julia Varela i Fernando Álvarez-Uría a *Arqueología de la Escuela*. Editat per La Piqueta, Madrid 1991.

<sup>2</sup> La frase donava títol a un article seu inclòs a la compilació *Sister Outsider: Essays and Speeches*, publicada per Crossing Press al 1984 i ha estat adoptada com a lema per la xarxa N-1 creada per grups hacktivistes com a alternativa lliure i distribuïda a les xarxes socials comercials de la web 2.0 com ara Facebook, Twitter o Google+.



límits disciplinars, polítics -entre els que s'hi contenen també els límits físics- i consuetudinaris de l'escola i del museu.

Gràcies a la iniciativa dels professors de l'Institut Guillem Catà, Laia Costa, Joan Morros i Llorenç Planes, i de Francesc Vilà, director del Museu Comarcal de Manresa, qui mereixen una menció especial per la seva empatia, complicitat i implicació en el projecte, va ser possible abandonar les aules de l'institut i desenvolupar *L'herència* en el propi Espai Memòries, la sala del museu destinada a la història del segle XX. D'aquesta manera, un espai d'exhibició es va transformar també en un espai relacional, de construcció de coneixement i aprenentatge. Part de les primeres sessions de treball amb el grup varen consistir en pensar, distribuir i condicionar l'espai inicialment buit en funció de les necessitats previstes. Més tard es van introduir, en funció de la contingència i les oportunitats<sup>3</sup>, modificacions i innovacions en el disseny inicial<sup>4</sup>.

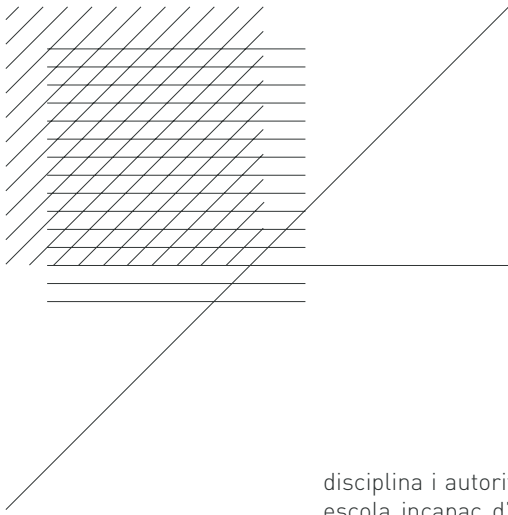
Molt més complicat va ser establir una xarxa descentralitzada de col·laboracions amb altres col·lectius (escoles, entitats, grups informals...) tal i com era la nostra intenció inicial<sup>5</sup>. Finalment van col·laborar amb un major o menor grau d'implicació el Centre d'Iniciatives per l'Ocupació (CIO), l'Institut Pius Font i Quer, l'Aula de Teatre de l'Espai d'Arts Escèniques Kursaal i l'Escola d'Art de Manresa. Ens agradaria destacar aquí la participació dels dos grups del CIO, formats per estudiants que han abandonat l'Educació Secundària Obligatòria i que són "repescats" a fi de rebre una formació professional que els capaciti per inserir-se en el mercat laboral, o bé reprendre els estudis obligatoris. Durant la seva col·laboració van aflorar algunes paradoxes interessants: en ser interrogats pels i les alumnes de l'Institut Guillem Catà sobre el seu pas per l'escola, molts dels i les alumnes del CIO assenyalaven la falta d'interès en els continguts, els mètodes d'ensenyament i les relacions de subordinació cap als seus professors com a font dels seus problemes amb el sistema educatiu; i no obstant, paradoxalment, en ser preguntats sobre quins aspectes de l'escola modificarien si hi fos en les seves mans, molts d'ells -sobretot els nois- reclamaven més



3 Com quan un grup d'alumnes va trobar un sofà abandonat a les escombraries a prop del museu i el va pujar al projectat "espai de relaxació" que més tard es va convertir en el principal espai de reunió i treball...

4 Cosa que era possible de manera molt senzilla gràcies a l'ús de palets de fusta, un element modular, relativament lleuger i versàtil que és possible configurar de molt diverses maneres: com a tarima, mur, taula o banc de treball, barra de bar...

5 Resulta significatiu que a l'inici del projecte, Mercè Argemí, tècnica de patrimoni de l'Ajuntament de Manresa i responsable del programa Espai Memòries ens adreçés cap a les escoles d'art de Manresa; s'entenia que en ser un projecte "artístic" aquestes serien els interlocutors i col·laboradors vàlids. Res més lluny de la realitat, doncs cap dels responsables dels tres centres als que es va presentar la proposta es va mostrar interessat, al·legant que no encaixava en el currículum. Això dona una idea de com de difícil resulta establir xarxes de treball entre actors socials heterogenis. Finalment Xavier Moreno, professor de l'Escola de Manresa, va contactar amb nosaltres i un grup d'alumnes al seu càrrec va desenvolupar la imatge gràfica del serial *L'herència*.



disciplina i autoritat. Per a elles i ells el *fracàs escolar* no era institucional, no era el fracàs d'una escola incapaç d'atendre les seves necessitats intel·lectuals, socials i afectives, si no un fracàs individual, fruit de la seva incapacitat per plegar-se als dispositius disciplinaris o, en tot cas, un fracàs de la institució, sí, però per no haver fet presa en ells amb prou determinació.

Ens interessa pensar la producció i la circulació de la cultura com un conjunt de pràctiques distribuïdes pel teixit social, imbricades en ell. En canvi, l'escola i el museu continuen essent avui, com dèiem més amunt, llocs de tancament; presenten la cultura com un objecte conlús quan, pel contrari, els objectes i les pràctiques culturals es donen en una dimensió sempre performativa, en una constant negociació entre grups amb interessos diversos, i per desgràcia habitualment travessats per relacions desiguals de poder.

Els dispositius que l'escola i el museu despleguen (el currículum, el llibre de text, la vitrina, el marc...) no només tanquen el coneixement i els sabers, sinó que també suturen l'obertura que pugui provocar qualsevol controvèrsia que susciti el seu procés d'institució. Aquests dispositius esborren el rastre de les lluites (històriques) per fixar allò que ha de ser après i que mereix ser apreciat.

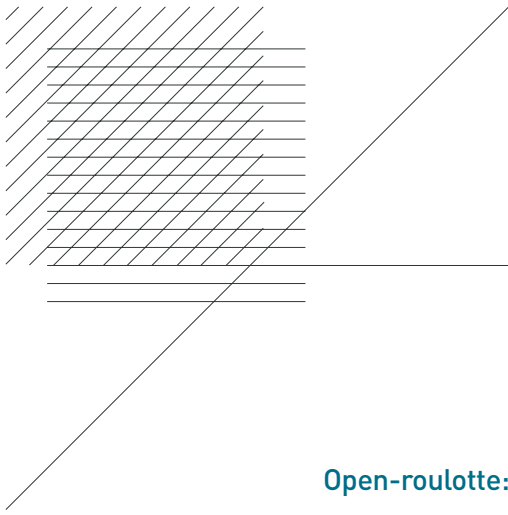
Per aquest motiu *L'herència* s'ha plantejat des d'un inici com una recerca amb una línia i uns objectes d'estudi que havien de decidir-se i conformar-se col·lectivament. Tot i que d'entrada s'establí un camp d'estudi -molt ampli d'altra banda, com és el de la història de la pedagogia en el segle XX- totes nosaltres hem tingut la possibilitat de fixar els nostres interessos i posar-los en relació amb els nostres propis sabers i experiència<sup>6</sup>. D'altra banda proposàvem que la recerca fos reflexiva, és a dir, proposàvem pensar col·lectivament sobre els processos d'aprenentatge i organització que estàvem duent a terme i posar-los en relació amb la memòria individual i col·lectiva que cadascú pogués aportar del seu pas pel sistema educatiu.

L'escola i el museu disposen de mitjans per normativitzar també els cosos, els seus afectes, el seu moviment i la seva manera de ser en l'espai. També la parla, entesa com a quelcom que es fa amb el cos, està regulada: qui parla, de quina manera ho fa, quan pot fer-ho... Les rutines i horaris, els protocols, els recorreguts i les distribucions espacials són dispositius que modulen el cos i l'adeqüen a un règim específic de producció i govern, alhora que contribueixen, efectuant-ho, a perpetuar-lo. L'educació hauria de ser un procés en el que es facin explícites les controvèrsies que es donen



en la construcció de les formacions socials i en la producció de sentit, no un lloc en el que fer-les invisibles i liquidar aquestes controvèrsies naturalitzant, com acostuma a ser habitual, aquelles solucions que més convenen a grups hegemònics. Pensem pel contrari, que l'educació hauria de possibilitar altres formes més justes d'agençament, subjectivació i normativització, és a dir, formes més justes de ser al món i de fer el món.

<sup>6</sup> Això no implica que els estudiants hagin sabut aprofitar-ne la possibilitat en tot moment. Precisament l'hàbit de trobar resolt per endavant què i com han d'aprendre va suposar per als alumnes un obstacle. Aquesta dificultat conduïa a la pregunta: «¿Però què és el que hem de fer?», la qual ha bloquejat en ocasions el desenvolupament del projecte.



## Open-roulotte: una infraestructura de acontecimientos en una escuela que explota

LaFundició 2009

Open-roulotte es un proyecto de LaFundició+catarQsis

Más información en <http://open-roulotte.pbwiki.com>

Imagina la salida de algún núcleo urbano, las viviendas y los comercios desaparecen paulatinamente y las fábricas y la carretera se sitúan en el centro del paisaje. En este territorio de transición aparecen límites inciertos que separan las competencias de un municipio y otro, en algún punto de la frontera un rótulo te da la bienvenida, más allá el marco se desdibuja y da paso a lugares a salvo de las políticas urbanísticas de la administración.

*El camp dels militars* es uno de esos lugares desdibujados entre Montcada i Reixac y Ripollet. Cada miércoles por la tarde una pequeña procesión de niños y niñas sale de la escuela pública del barrio de Can Mas en Ripollet, sube por la calle Mercé hasta donde desaparece el asfalto y comienza un camino de tierra que bordea el club de petanca y el campo de fútbol del parque Primer de Maig; el grupo atraviesa el parque con sus zonas de juegos infantiles y los niños y niñas corren hacia *El camp dels militars* a subirse a los árboles, jugar a pasar por encima del palo, atravesar montañas, inventar que son faraones alrededor de las ruinas de una corona, o brujas o magos que nos ayudan a ser reyes. Y allí se encuentran con un señor que pastorea sus ovejas, con alguna gente que camina sin más, con jóvenes que prueban sus motos, o con personas que colocan ofrendas en las ruinas de lo que antes fuera una capilla.

Después de la exploración los niños y niñas comparten y comentan sus puntos de vista

- Pero *El camp dels militars* esta muy sucio, podrían limpiarlo, hacer un paseo, poner columpios y bancos.

- No, está bien así, si fuera de esa manera como tú dices, no podríamos inventar nuestros juegos como ahora. ¿Hay algún lugar en el barrio donde se puedan hacer tantas cosas y tan diferentes?

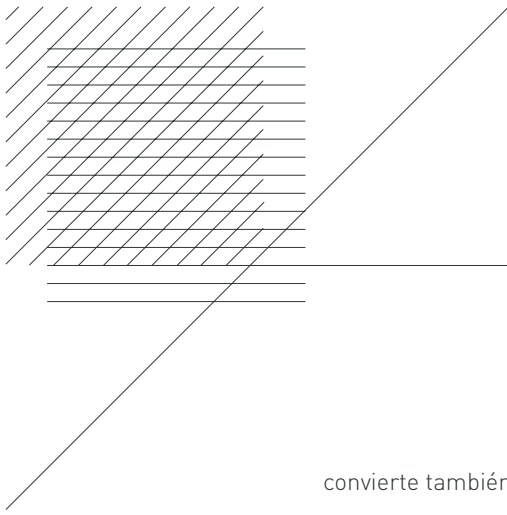
El barrio de Can Mas, con una trama urbana e industrial que pone término al municipio de Ripollet se contagia de lo residual e indefinido de *El camp dels militars*.

El informe cuantitativo para el proyecto de intervención integral en el barrio de Can Mas contempla el número total de habitantes del barrio, la densidad poblacional o el aumento de la población en los últimos cinco años. El informe computa índices como el de inmigración, la tasa de paro, la tasa de población en riesgo de exclusión social, de dependencia global, la tasa de locales inactivos, el porcentaje de edificios en mal estado o ruina...

En 2007 el gobierno de Catalunya concede al Ayuntamiento de Ripollet 3.502.000 € del Fondo de la *Ley de Barrios* designada oficialmente como *Programa de barrios y áreas urbanas de atención especial*. La convocatoria que se inicia en el 2004 tiene como objetivo: "[...]promover una actuación coordinada de la Generalitat de Catalunya y los ayuntamientos en aquellos barrios donde se concentran procesos de regresión urbanística, problemática demográfica, económica y social. En general se trata de barrios viejos o núcleos antiguos de ciudades grandes o medias, polígonos de viviendas o áreas de urbanización marginal hechas sin una planificación, ni una dotación de equipamientos adecuada."<sup>7</sup>

Resulta difícil deducir qué tipo de mecanismos pone en funcionamiento la administración pública para la conversión de los indicadores sociales, demográficos y económicos en "atenciones especiales". Nos intriga cual debe ser la respuesta de los sujetos que habitan esos territorios "residuales" e "indefinidos" merecedores de dichas atenciones, pues suponemos que su habitar les

<sup>7</sup> Texto de introducción de la exposición *Per un barri digne*. El pla de millora dels barris que necessiten una atenció especial en el Col·legi d'Arquitectes de Catalunya (COAC), febrero 2009.



convierte también en “sujetos de atención especial”.

Imagina ahora que la narración que describe el modo en que los niños y niñas de El Martinet habitan *El camp dels militars* y las cifras del informe cuantitativo que guían las políticas sociales y urbanísticas nos hablan del mismo territorio: las capas de lectura se separan y sedimentan, la versión oficial acapara la superficie y cubre la riqueza y los matices del subsuelo.

Participar en la implementación en este contexto de un Plan de Acción y Creación Cultural Comunitaria<sup>8</sup> como agente externo debería suponer replantarse muchos de los paradigmas establecidos entorno a la cultura y la comunidad, así como el papel que podemos ejercer dentro de procesos colectivos horizontales.

Open-Roulotte parte con la intención de entender aquellas acciones que emergen del propio territorio. El foco de este análisis se aleja sustancialmente de las metodologías tradicionales de la investigación sociológica y de las construcciones relacionales de poder que comportan: en estas el especialista, desde una distancia pretendidamente objetivizante, estudia al sujeto observado. De este modo se construyen los discursos externos que terminarán en algunos casos por guiar unas políticas de actuación sobre las que el individuo no puede decidir. Es por este motivo que la investigación que constituye la primera fase del proyecto Open-Roulotte parte de los agentes activos del territorio. El fin último de todo el proyecto es iniciar procesos que, por contagio, resulten en una toma de consciencia sobre las estructuras y las relaciones de poder que encarnamos y por las que somos atravesados en nuestro uso cotidiano del espacio público. Detectar y tomar contacto con estos agentes también requiere un cuidado especial: en el informe cuantitativo sobre Can Mas se describe la existencia de un tejido asociativo pobre; sería un grave error equiparar tejido asociativo con tejido social, hay múltiples redes sociales que no responden a las formas legales o administrativas que comúnmente relacionamos con el asociacionismo, redes más orgánicas en muchos casos. La escuela El Martinet, en este caso, adquiere un papel protagónico gracias a un planteamiento que pone en crisis muchos de los preceptos que guían los proyectos educativos de nuestra escuela pública actual. Los debates sobre la educación que se han hecho frecuentes en los últimos años ponen de manifiesto un desfase entre las funciones a las que respondía tradicionalmente la escuela y las necesidades de la sociedad actual, sin embargo en pocas ocasiones las reflexiones fijan su atención sobre la estructura de la institución, una estructura que hasta hoy constituía uno de los mecanismo más eficientes de producción de subjetividad.

En el caso de España desde el primer gobierno democrático se han sucedido una serie de reformas educativas que paradójicamente jamás han actuado sobre la idea de democracia en el propio seno de la institución. Iris Marion Young analiza como tradicionalmente entendemos la justicia desde una perspectiva materialista que nos conduce a soluciones distributivas<sup>9</sup>. Nos haremos una clara idea de esto si recurrimos a la conocida leyenda de Robin Hood, quien roba a los ricos para repartir el botín entre los pobres; el planteamiento de Marion Young reflexiona sobre lo que sucede cuando hablamos de cosas inmateriales: los derechos, las libertades... aquello que no podemos repartir sino que requiere de la acción por parte del sujeto. Desde esta posición se visibilizan las estructuras que llevan a la escritora a deducir que una sociedad justa debería ser aquella en la que tomamos consciencia y podemos ejercer el poder para modificar y actuar sobre las estructuras que encarnamos. Siguiendo estos preceptos la escuela dista bastante del concepto de justicia. Queremos una sociedad democrática con sujetos educados en un sistema antidemocrático, en el que los “organismos” de representación instituidos por el propio sistema escolar forman parte de una ficción sobre la representación.

Ser consciente del modelo establecido puede resultar más sencillo que proponer uno diferente,

<sup>8</sup> Estos son los términos con los que el Patronato de Cultura del Ayuntamiento de Ripollet designa el programa en el que se inscribe el proyecto Open-roulotte.

<sup>9</sup> MARION-YOUNG, Iris, *La justicia y la política de la diferencia*. Universidad de Valencia, 2000.





las experiencias alternativas que se han dado a lo largo de la historia se borran fácilmente de los ámbitos populares, pero en Can Mas la escuela ha conseguido convertirse en un modelo público alternativo. La escuela como caja negra es reemplazada por una escuela que interviene de forma activa en su entorno. La figura del niño como un ser indefenso, frágil, inocente y dependiente del adulto es sustituida por un modelo en que el adulto potencia la autonomía de los niños y niñas para que éstos se conviertan en ciudadanos y ciudadanas con derechos y poder de decisión y crítica sobre su entorno.

En esta dirección se ha iniciado el proceso de investigación de *Open-Roulotte*: desde la escuela los niños y niñas han recogido muestras, registrado imágenes y sonidos, han conversado con los usuarios de esos espacios otros y han establecido contactos; posteriormente han elaborado toda esta información en forma de mapas, construyendo así la primera capa de un análisis que se abre a la comunidad invitando a sumar lecturas y visiones que sean el germen de un lugar compartido de reflexión.

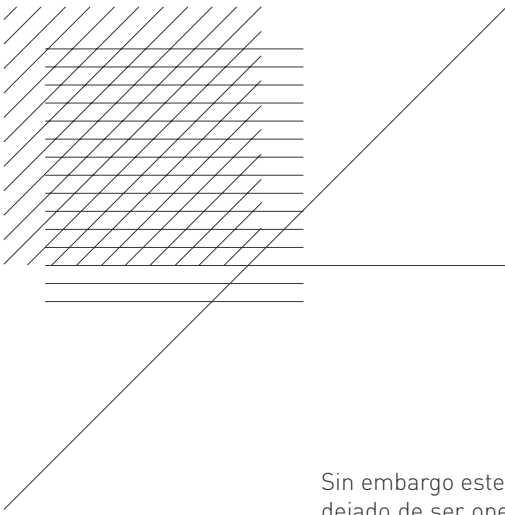


\*\*\*

La escuela El Martinet es en gran medida una anomalía dentro de la imagen que la propia Ley de Barrios ofrece y construye al mismo tiempo de los territorios sujetos a proyectos de intervención integral. De hecho puede decirse por muchos motivos que El Martinet es una "anomalía" dentro del panorama de la educación pública en Catalunya.

La institución 'escuela': como toda institución moderna, nace con el propósito de segmentar la vida e instituir a su vez categorías que permitan posicionar los segmentos resultantes, en tanto que elementos discretos<sup>10</sup>, en una malla de coordenadas bien definidas, de manera que resulte fácil asignar y asociar una casilla a cada individuo y controlar quien se haya ausente. Ese es el funcionamiento básico de la distribución tradicional de los pupitres en el aula, pero también es el funcionamiento de otra retícula más amplia en la que la escuela *ocupa* su lugar y *se ocupa* en la tarea que le ha sido asignada en exclusiva: educar.

<sup>10</sup> La institución niño sería otro de esos elementos discretos. La diferenciación del niño respecto al resto de individuos como un sujeto suprahistórico ('puro' dirán algunos) es un requisito necesario para segregarlo de la vida social y ejercer sobre él un trabajo de 'ortopedia', de corrección del cuerpo. Los hábitos sociales deberán encarnarse en el cuerpo del alumno una vez finalizada esa labor de rectificación, de 'hacer recto'.



Sin embargo este paradigma, en el que se fundamentan gran parte de los rituales de la escuela, ha dejado de ser operativo bajo las condiciones de producción material y de sentido contemporáneas. El capitalismo cognitivo, como algunos han dado en llamarlo, aspira a modular el flujo continuo de la vida, no ya más a cortarlo y retenerlo; necesita de la diseminación de los actos de habla, de un cierto tipo de promiscuidad de los cuerpos, los tiempos y los espacios<sup>11</sup>. En la esfera educativa, preceptos tan publicitados como la 'interdisciplinariedad', la 'innovación', el 'aprendizaje continuo' o la 'motivación' introducen ya esta perspectiva.

Así pues para nosotros, la escuela se encuentra atrapada en una encrucijada aparentemente irresoluble: por un lado sus modos tradicionales de funcionamiento aparecen como una rémora del pasado que se reproduce por inercia en el día a día de los centros, contrariando incluso los planes oficiales y provocando el colapso de un sistema educativo que ya no es útil como lugar de re-producción social; por otro, buena parte de las transformaciones que hasta hace poco eran demandadas por los sectores progresistas han sido subsumidas en el funcionamiento del capitalismo 'avanzado' con objeto de crear una fuerza de trabajo 'creativa' y capaz de 'innovar'<sup>12</sup>.



Nos parece sin embargo, que debemos ser capaces de imaginar y producir formas más justas de organizar la construcción y el intercambio de conocimientos, formas de educación fundadas en una reversión de las condiciones de posibilidad existentes. Es necesario evitar la parálisis que el dilema antes expuesto pueda provocarnos e inventar prácticas pedagógicas que eludan por un lado las relaciones de poder establecidas y reproducidas en la escuela bajo el régimen disciplinario, y por otro evitar que esas prácticas no resulten exclusivamente en una subsunción del aprendizaje y de la vida al completo en la producción de valor económico<sup>13</sup>.

Un ejemplo de esto mismo podría ser el debate que dibuja dos posiciones contrapuestas y en apariencia insalvables en el que encontramos de un lado la apología conservadora del 'esfuerzo'

11 Todo esto es bien sabido: el tiempo de ocio y de trabajo han quedado totalmente confundidos, no sólo nuestras capacidades intelectuales o lingüísticas, sino también nuestros afectos han sido puestos a trabajar en la producción de valor.

12 En realidad es probable que esta disyuntiva no sea tal ya que el acceso a los puestos de trabajo en los que se exigen competencias lingüísticas, sociales y creativas son aún minoritarios frente a una gran bolsa de empleos no cualificados que no requieren de ninguna capacitación especial. En este escenario el fracaso cada vez mayor de los planes de estudio medios permitiría estructuralmente atender dicha demanda. No hablamos aquí de cuestiones abstractas y alejadas de la cotidianidad en las aulas, son muchos los profesores y profesoras que ven cómo sus funciones se limitan cada vez más a la custodia de grupos de personas que permanecen en cuarentena hasta alcanzar la edad legal para acceder al mercado de trabajo.

13 En este sentido resulta útil el concepto de 'reversión' tal y como lo emplea Tomás R. Villasante y su equipo, quien insiste en la necesidad de superar los dilemas que se plantean dentro del sistema establecido construyendo nuevos ejes y planos emergentes de acción.



como uno de los valores directrices de la educación y por otro la defensa supuestamente progresista de la 'motivación' como recurso didáctico/táctico. Lo cierto es que ambas posturas se sitúan casi en el mismo paradigma político: ambas contemplan unos objetivos curriculares prefijados que el estudiante debe asimilar, ya sea mediante el esfuerzo personal o bien gracias a la capacidad del profesor para motivar e incentivar al alumno<sup>14</sup>. En ambos casos éste carece de opciones para decidir sobre qué y cómo aprender y menos aún para hacer valer sus propios saberes.

La segunda estrategia es quizás aún más perversa ya que, como se publicita en los manuales de algunos recursos didácticos "motivacionales", el alumno "aprende sin darse cuenta". En una u otra medida, ese ha sido el objetivo contrario en nuestros proyectos, hemos tratado precisamente de que los estudiantes tomen consciencia de cómo está constituido el currículum y cómo se ha construido históricamente, sobre quién decide cuales son las "competencias básicas" que han de adquirir o sobre qué disposiciones espaciales y temporales rigen su vida diaria en la escuela o el instituto<sup>15</sup>.

Pensamos que las posibles líneas estratégicas para desbordar el tipo de dicotomías de que venimos hablando pasan por entender la escuela como un lugar de producción de discurso, y no como una institución que se limita a re-reproducir el orden hegemónico del discurso<sup>16</sup>. En segundo lugar la escuela debería ser un lugar permeable capaz de atravesar y de ser atravesado por múltiples agentes, discursos y prácticas, de manera que devenga un agente social transformador. La escuela aún es un espacio estanco y una institución que literalmente impide el tránsito libre de los cuerpos y los lenguajes externos a las dinámicas que supuestamente le son propias/apropiadas, regulando estrictamente el modo en que circulan en su interior los cuerpos y los saberes y cuáles son los usos adecuados del lenguaje.

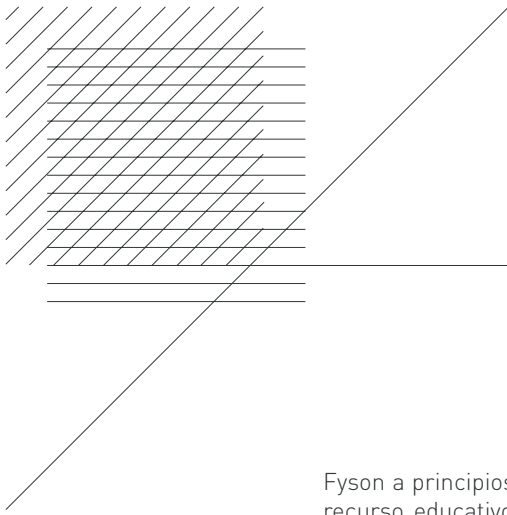
Junto a esta imagen de la escuela como un espacio permeable, nos gusta utilizar otra: la de una escuela que explota, que tomamos prestada del libro *Streetwork*, publicado por Colin Ward y Anthony



<sup>14</sup> No parece anecdótico observar que si históricamente, el culto al esfuerzo se haya de pleno en el ethos burgués, la literatura sobre motivación e incentivos forme una de las más florecientes ramas de la literatura contemporánea sobre management empresarial.

<sup>15</sup> El ejemplo más claro de esto es *projecte3\**, un proyecto iniciado en el IES Joanot Martorell de Esplugues de Llobregat y que fue abortado a mitad de su realización debido a la oposición frontal de parte de la junta directiva. Ver *Toda la verdad sobre projecte3\**: <http://www.lafundicio.net/wordpress/?p=160> (última visita 9 de marzo de 2009). Nuestro interés en el espacio construido y los regímenes disciplinarios y de control a disposición de los cuales se proyecta, nos ha llevado a colaborar regularmente con el colectivo de arquitectos *catarQsis*.

<sup>16</sup> A propósito de esto sería interesante retomar y resignificar la noción "clásica" de la pedagogía crítica que entiende la figura del profesor/educador como la de un intelectual transformador. Ver GIROUX, Henry, *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*, Editorial Paidós, 1992.



Fyson a principios de los años 70 sobre su propia praxis en la utilización del entorno urbano como recurso educativo y su idea de fundar un departamento escolar integrado en un programa más amplio de toma de decisiones sobre aspectos urbanísticos locales basado en la comunidad<sup>17</sup>.

*Open-roulotte* entronca directamente con esas experiencias y propone una escuela que explota en pedazos que van a parar al territorio, a los espacios y las instituciones circundantes: a las calles y plazas, a los comercios, a las fábricas, a los centros cívicos y los descampados también. Una escuela que ya no se localiza en un edificio que (pre)dispone los movimientos y los actos jerarquizados del cuerpo y del lenguaje. Pero esta no es sólo una cuestión espacial, de localización; los fragmentos lanzados por el estallido de la escuela han de trazar recorridos imprevisibles, penetrar otros espacios atravesando sus muros, afectándolos, transformándolos.

Como decíamos más arriba, una parte primordial en todo el proceso que proponemos en *Open-roulotte* ha consistido inicialmente en explorar el territorio junto a los niños y niñas del Martinet, construyendo así un discurso y una representación propios sobre el entorno de la escuela. Este discurso será ampliado gracias a lo que debería actuar como un 'dispositivo de implicación'<sup>18</sup>: *Open-roulotte Ràdio*.

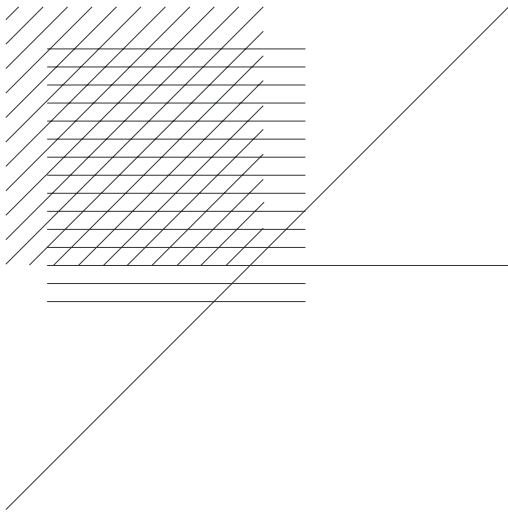


En términos pragmáticos *Open-roulotte Ràdio* es un set móvil de radio que se despliega *ad hoc* en diferentes espacios públicos que son seleccionados durante las exploraciones y empleando las cartografías posteriormente elaboradas. *Open-roulotte Ràdio* es también la serie de programas radiofónicos elaborados durante esos despliegues temporales y que serán distribuidos mediante su emisión en directo y también en diferido a través de la emisora local oficial y *podcasts*; de modo que *Open-roulotte Ràdio* devendrá también un archivo sonoro móvil que recogerá una determinada narración, polivocal y fragmentaria a veces, sobre el territorio.

Más importante quizás sea el valor de *Open-roulotte Ràdio* como herramienta de investigación-acción participativa, entendiendo que dicha investigación no se reduce a escuchar las opiniones y problemas de una serie de representantes vecinales sino que debe establecerse de un modo más complejo que deconstruya la relación entre el sujeto investigador y el objeto investigado desplegando dispositivos colaborativos y dialógicos, y sustituyendo la figura del "analista instituido" por la de los "actos analizadores instituyentes".

<sup>17</sup> El subtítulo del libro era *The exploding school* y se relacionaba directamente con la investigación de los autores sobre experiencias previas de 'escuelas sin paredes' llevadas a cabo por entonces en los EUA y el Reino Unido. El libro puede ser consultado íntegramente en: <http://books.google.com/books?id=WV49AAAAIAAJ&hl=ca>

<sup>18</sup> De nuevo saqueamos la terminología propuesta por Tomás R. Villasante –en: VILLASANTE, Tomás R.: *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*, Catarata, Madrid (2006)-. En la terminología propuesta por Villasante un dispositivo de implicación sería "la puesta en práctica de un ejercicio de provocación para crear situaciones fuera de lo corriente y común en las vidas cotidianas, de tal manera que sirva para hacer reflexionar a los implicados sobre lo acontecido o practicado por quienes se hallen en tales situaciones". En realidad podríamos matizar que *Open-roulotte Ràdio* aspira a funcionar de un modo quizás menos programático y más abierto a la reapropiación por parte de los implicados, es decir, menos como un instrumento concientizador y más como un dispositivo dialógico.



\*\*\*

Todo este trabajo de investigación quiere crear una situación en que la construcción colaborativa del discurso constituya en algún grado el objeto al cual se refiere. Dicho objeto no es otro que el espacio público, porque *Open-roulotte* se propone como un dispositivo capaz de funcionar como un catalizador de la creatividad urbana que permita intervenir en el espacio público articulando nuevos usos más ricos y más diversos. La investigación realizada a través de *Open-roulotte Ràdio* con la implicación de la escuela El Martinet debe servir para movilizar a agentes y conjuntos de acción diversos y crear redes de trabajo que colaboren en el diseño y construcción de una infraestructura ligera y móvil que pueda ser empleada en la organización de eventos en espacios públicos por aquellos grupos o individuos que lo soliciten. La construcción material de dicha infraestructura implica también la construcción, política si se quiere, de un protocolo de gestión; ambos procesos creativos aparecen desde el principio abiertos, y así deben permanecer; pensamos que *Open-roulotte* debería "instanciarse" de manera iterativa dentro de un proceso autogestionado continuo de negociación y consenso colectivos.

Esta apertura supone asumir y gestionar ciertos riesgos: en primer lugar hace necesario permanecer atentos a las derivas del proyecto que resulten tanto de las aportaciones de aquellos que participan en él y que puedan ir sumándose a lo largo de su desarrollo, como de los múltiples agentes y contextos (políticos, sociales y culturales) por entre los que el proyecto ha de evolucionar, y que pueden producir modificaciones que eran imprevisibles al inicio. La apertura radical del proyecto implicaría entonces entenderlo como un proceso *agónico* en el que agentes con intereses diversos y en ocasiones encontrados, debemos negociar para alcanzar consensos. Puestos en esta tesitura debemos entender y tener en cuenta cuales son los puntos de partida, las ventajas y desventajas con las que parte cada uno de los distintos agentes que intervenimos en la negociación<sup>19</sup>. Todos estos aspectos conforman una dimensión 'conflictiva' del proyecto que habitualmente queda excluida de los planteamientos políticos que guían los procesos culturales participativos puestos en marcha desde las administraciones. Desde ese ámbito la cultura se entiende como un aglutinante social que aseguraría la cohesión y la convivencia pacífica mediante la erradicación del conflicto de los espacios públicos y de representación simbólica, en un proceso de paulatina *disneyficación* de la comunidad.

Por otra parte, el urbanismo tiende aún hoy en muchas ocasiones a la normativización del espacio público<sup>20</sup>. Es por este motivo que lugares como *El Camp dels Militars* nos resultan especialmente útiles y atractivos; lugares como este se prestan a la experimentación, la ausencia de urbanismo en *El Camp dels Militars*, o lo que es lo mismo, la ausencia en el lugar de usos regulados mediante determinados dispositivos arquitectónicos y disposiciones legales es lo que permite a sus usuarios inventar nuevos usos y lo que les obliga a re-negociarlos continuamente.

¿Es posible pensar una escuela que funcionase como *El Camp dels Militars*? Una escuela con espacios físicos, simbólicos y políticos siempre en construcción, una escuela de límites indefinidos, en la que el aprendizaje se insertase en procesos sociales más amplios de producción de conocimiento.

*Open-roulotte* se propone como un proceso colectivo de reflexión sobre cuales podrían ser los usos de un espacio público y una escuela "desregulados", o visto desde otra perspectiva, un proceso colectivo de regulación y desregulación continua del espacio público y de la escuela fundamentado en la negociación y reflexión sobre cuales son y cuales podrían ser sus usos. *Open-roulotte* aspira a funcionar, en su conjunto, como una especie de enunciado performativo, que no se limita a describir un estado de cosas sino que por el hecho de enunciarlo alberga también la potencia de realizarlo.

<sup>19</sup> En parte, es a esto a lo que nos referimos cuando hablamos de superar un modelo de "justicia distributiva".

<sup>20</sup> Y cuando no, aspira a controlar el tipo de usos irregulares que se hacen de él para transformarlo de algún modo en un acto productivo.

## Zona intrusa: controvèrsies de l'art i la cultura als centres d'educació secundària de mataró / text d'Oriol Fontdevila

Text publicat a "F'art". Associació de veïns Les Escodines. Manresa. 2009

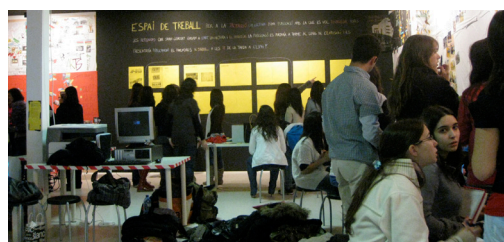
Quin és el paper que desenvolupen els instituts d'educació secundària en relació amb el seu entorn territorial? I en relació amb el coneixement, per què el treball que es realitza en els centres educatius es considera abans de transmissió que no pas de producció cultural?

El projecte Zona Intrusa parteix de la voluntat de l'Institut Municipal d'Acció Cultural de l'Ajuntament de Mataró per desenvolupar un projecte de proximitat cultural als instituts d'educació secundària de la ciutat, amb la itinerància d'una exposició mòbil als diferents centres i el desenvolupament d'un programa d'activitats a l'entorn de l'art i la cultura contemporanis.

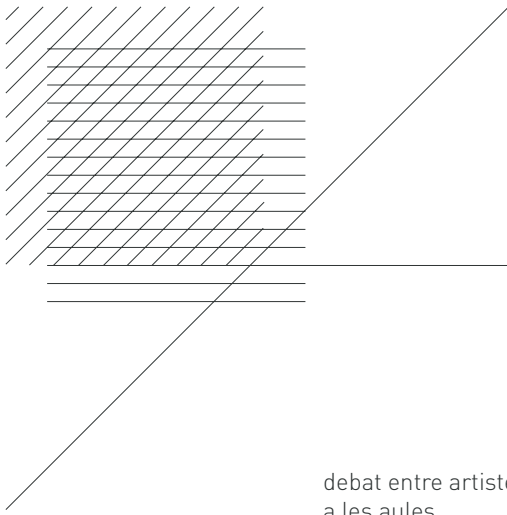
A partir d'aquí no són poques les qüestions que, edició rere edició, ens hem anat plantejant al respecte de les maneres en com la pràctica artística contemporània es relaciona amb les polítiques culturals, amb el sector de l'educació –no només de l'educació artística, sinó l'educació secundària en general-, amb les anomenades cultures juvenils, així com amb el mateix teixit social i les manifestacions culturals que es donen en els barris de Mataró.

Tot i que des de bon començament els recursos i finançament del projecte han estat més aviat escassos, un dels atractius que Zona Intrusa ha tingut pels impulsors –jo mateix des de la primera edició i la cooperativa LaFundició des de la segona- ha estat el de poder sumar complexitat al plantejament i progressivament nous ingredients, així com plantejar-nos el desenvolupament d'unes dinàmiques de col·laboració en clau crítica i orientades a generar tant processos d'aprenentatge col·lectiu com revulsius per a la transformació dels mateixos entorns dels agents que convoquem amb el projecte –ja es tracti dels estudiants, professors, artistes, productors culturals, veïns, responsables d'institucions i organitzacions de la ciutat-.

Podem dir que un dels reptes de Zona Intrusa ha estat el d'entendre l'educació, no com un mitjà per a la reproducció d'uns coneixements prefixats, sinó com un entorn des d'on es poden generar processos orientats a la producció artística i cultural. En la primera edició, l'any 2007, implicàvem amb aquesta finalitat a diferents artistes tant en la realització de l'exposició que circulava a vuit instituts de secundària com en el disseny de les activitats que es portaven a terme a les aules, amb les quals plantejàvem el desenvolupament col·lectiu de nous processos creatius a l'entorn d'aspectes que en aquella ocasió relacionàvem amb les construccions culturals de la identitat i de l'hàbitat.



Pel que fa a la segona edició, l'any 2008, vàrem creure necessari reforçar les dinàmiques de col·laboració amb el professorat. És així que primer de tot vàrem convocar en un mateix taller els professors que acollirien el projecte als respectius instituts i als diferents artistes i productors culturals que també hi prendrien part, amb la voluntat de donar lloc a un primer entorn d'intercanvi i



debat entre artistes i educadors, per procedir així a dissenyar el programa d'activitats per desplegar a les aules.

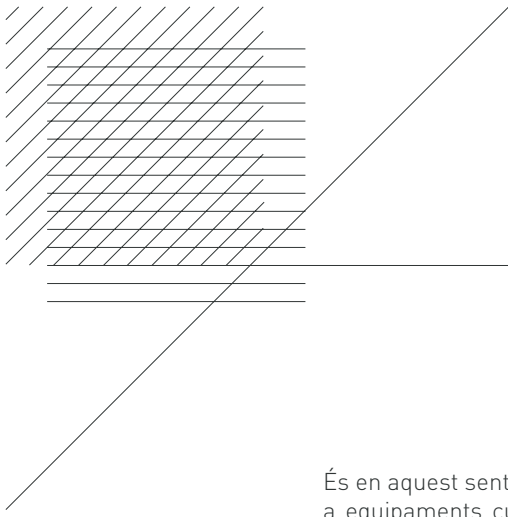
Així mateix, si bé en la primera edició havíem focalitzat l'interès a l'entorn d'artistes i col·lectius que de manera un pèl genèrica podem qualificar com a "emergents" i en sintonia amb les tendències actuals de l'art contemporani, en la segona vàrem diversificar el focus del què podem considerar com a producció cultural, per mitjà de convocar a un seguit d'agents i exposar un conjunt de projectes que, deliberadament, partien de modes diferenciats de comprendre, valorar i utilitzar allò que podem entendre com a art i cultura. En aquest sentit ens vàrem permetre establir anàlisis comparatius entre casos que correntment s'interpreten gairebé com a antagonics: què tenen a veure una figura consagrada en el marc de l'art català com és Antoni Tàpies i una comunitat d'internautes especialitzada en l'apropiació i la reescriptura dels relats de ficció de Harry Potter?

Amb la segona edició, per tant, el repte va ser el d'articular una plataforma de debat prou diàfana a l'entorn de la significació de la mateixa pràctica artística, la qual, així mateix, pensem que també va servir per preguntar-nos i debatre en el marc de les aules a l'entorn de les mateixes polítiques de proximitat cultural –quina és la cultura que es promou des de les institucions públiques?– així com de la utilització que usualment es fa de l'art a les escoles –quin és l'art i els artistes que es consideren en el currículum escolar? Com es construeix un cànon?



I així arribem a l'edició que actualment ens trobem en procés de cloure. Ha estat al llarg dels mesos d'octubre i novembre de 2009 que hem realitzat una vegada més l'itinerari pels diferents instituts de la ciutat, i, si en les anteriors edicions portàvem amb nosaltres un contenidor amb una exposició mòbil, aquesta vegada hem capgirat un cop més el mecanisme de funcionament. S'ha tractat d'una rulot, la qual va començar el seu itinerari pràcticament buida de continguts, sense artistes ni produccions culturals amb què dialogar.

L'exposició, aquesta vegada, l'hem construït progressivament amb els professors i estudiants que s'han implicat en el projecte i, seguint el fil del debat a l'entorn de la cultura que plantejàvem amb l'anterior edició, aquesta vegada hem pres l'entorn territorial del centre d'educació com a marc des d'on preguntar-nos pels diferents usos i significats que tenen l'art i la cultura, en relació amb les nostres pràctiques quotidianes i també amb l'espai urbà: dels objectes i pràctiques que es donen a la ciutat, quines reben la consideració de culturals o artístiques? I així mateix ens hem fixat amb les diferents tipologies: quin paper té l'escultura monumental en la construcció de la ciutat? I un grafiti? I un equipament cultural? Genera el mateix efecte sobre la ciutat un centre de creació com és Can Xalant –és el cas de Mataró– o bé una sucursal del Guggenheim com el cas de Bilbao?



És en aquest sentit que, finalment, també hem considerat els mateixos instituts de secundària com a equipaments culturals del territori i, a partir d'aquí, hem volgut entendre la tercera edició de Zona Intrusa com una oportunitat per generar vincles entre cada centre educatiu amb aspectes del seu entorn immediat. D'aquesta manera hem procurat col·laborar amb el moviment veïnal, amb la incorporació de Jesus Nieto -president de la Federació d'Associacions de Veïns de Mataró- en l'equip de productors culturals del projecte. Així mateix també hem promogut la realització d'intervencions artístiques per part dels estudiants al barri i periòdicament hem presentat el material i les cartografies culturals que hem realitzat per mitjà de sessions de portes obertes que hem portat a terme a l'exterior dels instituts, a peu de carrer.

Per la seva temporalitat i recursos, Zona Intrusa no ha deixat de ser una petita iniciativa cultural en el marc dels instituts en què té lloc. Tot i així, el treball que hem portat a terme penso que té interès per l'experimentació que plantejem a l'entorn dels modes d'articulació de la pràctica artística amb l'educativa, així com per apuntar noves possibilitats per a la transformació d'ambdós sectors per mitjà del desenvolupament de processos de col·laboració entre els seus actors.





### **Ficha Zona Intrusa 3**

Descriptor : nombre, proyecto, localidad, año y web:

Zona Intrusa 3. Un proyecto artístico y educativo en los Institutos de Educación Secundaria de Mataró

Comisariado: Oriol Fontdevila + LaFundició

Colaboradores: Pau Faus, Jesús Nieto, Can Xalant.

Centros educativos participantes: IES Alexandre Satorras, Freta, GEM, IES Miquel Biada, IES Pla d'en Boet, Escola Pia Santa Anna, IES Thos i Codina.

Organiza: Instituto Municipal de Cultura de Mataró, Ayuntamiento de Mataró.

Mataró, 2009 – 2010.

Web: <http://zonaintrusa3.pbworks.com>

#### **Descriptor de proyecto**

Zona Intrusa es un proyecto del Instituto Municipal de Cultura de Mataró que tiene por objetivo reflexionar y trabajar en los institutos de educación secundaria de Mataró en torno a la creación artística contemporánea. En las ediciones que Oriol Fontdevila y LaFundició se encargaron de desarrollar, se procuró por planteamientos que permitieran abordar críticamente el mismo cruce entre distintos sectores culturales de qué parte el proyecto, con el fin de problematizar entorno a las idiosincrasias y modos de hacer que están establecidos tanto en el sector educativo como en el artístico.

Así mismo, con la tercera edición se puso el acento en las relaciones que los centros educativos pueden establecer con el entorno territorial, mediante la consideración y el análisis de las prácticas artísticas que tienen lugar en ese y con el fin de subrayar, también, el posicionamiento de los centros como productores culturales.

Con el profesorado y los estudiantes se desarrollaron una serie de actividades que tenían por objetivo cartografiar las formaciones y las controversias culturales que se dan en las cercanías de cada centro. El propósito era el de generar un debate en las aulas a partir de contrastar varios casos de estudio que seleccionaban los mismos participantes de los respectivos entornos territoriales. Por otra parte, también se incentivó la realización de nuevas prácticas culturales desde el marco de los institutos, orientadas a devolver al tejido social las reflexiones generadas. Semanalmente y a lo largo del recorrido del proyecto por los siete centros participantes, se llevó a cabo en su exterior exposiciones de los mapas y los documentos que se produjeron con los estudiantes, así como algunos grupos de clase también prosiguieron con la ideación de otras intervenciones en el espacio público.

Finalmente el proyecto acabó con la realización de una publicación que ofrecía una recopilación de material documental que se había generado. Con ese fin se habilitó un espacio de trabajo en una sala de exposiciones de la municipalidad en donde se llevaron a cabo nuevas sesiones de trabajo con los estudiantes y profesores. La publicación que salió de esa fase del proyecto se puso nuevamente en circulación por todo Mataró por medio de la colaboración con la red de institutos, que sirvieron de nodos de distribución, devolviéndose así y en el contexto de los distintos barrios las reflexiones que se generaron en torno a las prácticas artísticas y culturales de la ciudad.

#### **Descriptor colectivo**

Oriol Fontdevila y LaFundició han colaborado en el desarrollo de distintos proyectos desde 2008, cuando llevaron a cabo el comisariado y el proyecto educativo de la segunda edición de Zona Intrusa. Actualmente forman parte de la plataforma de proyectos colaborativos *Aula a la deriva*, junto a otros agentes y colectivos de Barcelona.

Oriol Fontdevila es comisario independiente y crítico de arte. Forma parte del equipo gestor de la



Sala de Arte Joven de la Generalitat de Catalunya desde 2005. Actualmente desarrolla el proyecto *Prototipos en código abierto* en la Fundación Antoni Tàpies y comisaria el ciclo de exposiciones *De cómo convertir un museo en arena*, en el espacio L'Aparador del Museo Abelló de Mollet del Vallès. Forma parte del equipo impulsor de *Espai Memòries*. Laboratori del segle XX, en el Museo Comarcal de Manresa, y se ha encargado del comisariado de su primera temporada, *Aprender de la escuela*. Ha sido coordinador de proyectos de Idensitat (2005- 2009). Entre otras publicaciones, ha realizado una investigación en torno a la historia de la práctica del comisariado, "Breve cronología de incidentes comisariales del siglo XX", en: LaPinta (eds.), *Se Busca Curator* (Barcelona, 2009).

LaFundició es una cooperativa cuyo trabajo se sitúa en el cruce de la práctica artística y la educación, entendidas como actividades controversiales. Actualmente su principal línea de actuación es la producción de proyectos colaborativos de continuidad con distintos colectivos e instituciones. En el momento de desarrollar *Zona Intrusa 3*, el colectivo estaba formado por Mariló Fernández (Barcelona, 1973), Francisco Rubio (Barcelona, 1974) y Anne Pauly (Linz, 1983). Entre los proyectos recientes destacan: *L'herència* (2010-2011), en colaboración con el IES Guillem Catà entre otros y en el marco de l'Espai Memòries del Museo Comarcal de Manresa; <http://twitter.com/museuabello> (2010), en el Museu Abelló de Mollet del Vallès; *Open-roulotte* (desde 2007), en colaboración con CEIP EL Martinet, IES Can Mas y diferentes colectivos del barrio de Can Mas de Ripollet; entre otros.

### Origen y desarrollo del proyecto

La primera edición de Zona intrusa tuvo lugar en Mataró el año 2008. Era fruto del encargo de Gisel Noé, técnica en artes visuales del Instituto Municipal de Cultura de Mataró, a Oriol Fontdevila, comisario independiente, para diseñar un proyecto de exposición y un paquete de actividades que circularan por los distintos institutos de educación secundaria de Mataró. Se situaba dentro de un programa llamado "Toparse con el arte", que en aquel entonces proyectaba el despliegue de distintas estrategias de proximidad entorno al arte contemporáneo en la ciudad.

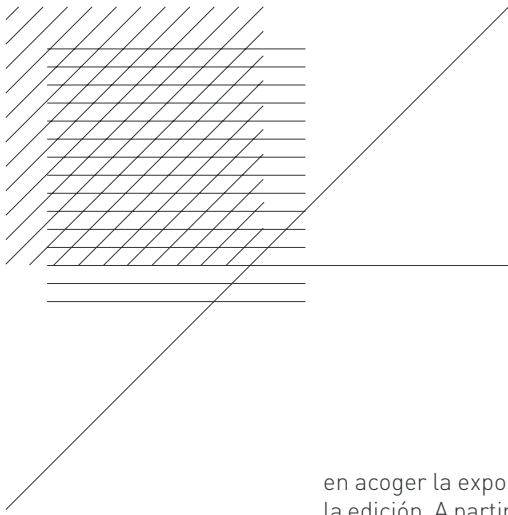
Concibiéndose como una posibilidad de intervenir críticamente desde la práctica artística en entornos sociales, el proyecto de Zona intrusa ganó progresivamente una mayor complejidad crítica. Con la segunda y la tercera edición fue significativa la colaboración que Oriol Fontdevila planteó a LaFundició para desarrollar conjuntamente el proyecto, procediéndose de un modo más firme a generar tanto una red de trabajo con el profesorado de los institutos como a la vez enfocándose mayormente el componente de crítica hacia a las políticas culturales y las instituciones.

Aun así, edición tras edición, el equipo impulsor planteaba al Instituto Municipal de Cultura la necesidad de repensar algunos aspectos estructurales del proyecto, como eran principalmente la falta de recursos, la obligatoriedad de desarrollo de un programa masivo de itinerancias por los institutos y el trabajo con los grupos de clase a corto plazo que se daba. A lo largo de las tres ediciones, el equipo abordó a contrapelo lo que entendía como adversidades para el desarrollo de lo que hubiera entendido por un buen proyecto de colaboración con institutos, si bien llegó a un punto de agotamiento después del ancho despliegue de actividad que supuso precisamente la tercera edición.

A partir de ahí el equipo decidió plantar el proyecto, si bien el Instituto Municipal de Cultura continua a día de hoy utilizando el nombre de "Zona intrusa" para el desarrollo de proyectos relacionados con la creación contemporánea en institutos, si bien contando con otros agentes y aplicando criterios distintos por lo que hace a la práctica artística y educativa.

### Relación con el contexto y colaboradores

El Instituto Municipal de Cultura de Mataró se encargaba de ofertar el proyecto Zona intrusa de manera general a todos los institutos de secundaria de la ciudad, que en su formato inicial consistía



en acoger la exposición itinerante y un paquete de actividades que oscilaba entre tres y cinco, según la edición. A partir de la segunda edición, se propuso a los profesores y grupos de clase la posibilidad de tomar partido de un modo más activo en el proyecto, combinando el breve lapso de tiempo que se disponía para su acogida en las aulas con el diseño de las actividades, los dispositivos de exposición, extensiones para el desarrollo autónomo en los centros, etcétera. La incidencia de esa segunda vertiente fue considerablemente variable según los distintos centros y según la edición, si bien permitió el desarrollo de una mayor complejidad relacional y procesual, que asimismo traslució en la calidad de las propuestas educativas y artísticas que se llevaron a cabo.

Por lo que se refiere a Zona Intrusa 3 se inició así mismo una red más firme de relaciones con productores culturales del contexto. En ese caso se propuso contextualizar el debate en torno a la producción cultural en la misma ciudad, y especialmente tomando en consideración casos relacionados con el espacio público. De ese modo se contó con una red de colaboradores de agentes heterogéneos pero que coincidían en desarrollar su práctica en ese ámbito, como fueron Jesús Nieto, especialista en patrimonio histórico, urbanismo y a la vez presidente de la Federación de Asociaciones de Vecinos de la ciudad; Pau Faus y A77, arquitectos que habían desarrollado por aquel entonces el dispositivo móvil CX-R y que servía a la vez para itinerar el proyecto Zona intrusa 3 a los institutos; y Pep Dardañá y Delícia Bruset, como miembros del equipo directivo del centro de arte y pensamiento contemporáneo Can Xalant, en la misma ciudad.

### Metodología

Por lo que se refiere al trabajo a las aulas, la metodología se divide en tres acciones, que se corresponden a las tres sesiones de una hora de duración de las que se disponía para cada grupo. El trabajo se planteó como una investigación sobre las prácticas y formaciones culturales presentes en el territorio en que se encuentra cada instituto, de modo que estas tres acciones se corresponderían con tres fases posibles de desarrollo de un trabajo de investigación: 1. Introducción al objeto de la investigación; 2. Observación; y 3. Análisis y representación de los datos observados.

1. Introducción al objeto de investigación: Se visiona en el aula una serie de vídeos que plantean cuestiones en torno a las prácticas y las formaciones culturales que podemos encontrar en el espacio público: su tipología, sus mecanismos de producción y recepción o consumo y las controversias que se generan a su alrededor. Estas prácticas y formaciones se dividen en cuatro categorías que nos sirven para estructurar el trabajo de investigación. La reflexión sobre los casos concretos representados en los diferentes vídeos se plantea como un diálogo y debate abierto. Al final de la sesión se identifican posibles objetos concretos de estudio en torno del instituto y se sitúan sobre un plano.

2. Observación: Se desarrolla de manera directa sobre el campo, a modo de deriva, visitando los objetos y espacios donde se encuentran o se desarrollan las formaciones y prácticas culturales señaladas en la sesión anterior. Durante la visita se toman fotografías y anotaciones, y en algunos casos se realizan entrevistas grabadas en vídeo o audio. También se debate y se reflexiona sobre el terreno y de manera colectiva sobre lo que se está observando.

3. Representación: Sobre una parrilla, se pide que los alumnos 'etiqueten' los diferentes objetos observados en base a tres preguntas: '¿Qué?', '¿Quién?' y '¿Para qué?'. Estas preguntas sirven para debatir qué es lo que hemos observado, quien lo produce y lo utiliza, y por último cuál es la función y el funcionamiento de estos objetos, para que se sitúan en el espacio público y qué uso se hace de ellos. Se pide que los estudiantes dibujen un plano donde aparezcan los espacios y objetos visitados en la sesión anterior y la ruta que ha seguido. Sobre este plano se sitúan las fotografías tomadas durante la deriva, correspondientes a los objetos concretos observados, así como las 'etiquetas' consensuadas durante la elaboración de la parrilla. También se invita a los alumnos a anotar sobre el plano posibles mejoras o cambios sobre los objetos que se han observado y analizado.



### **Enlaces, redes y diseminaciones**

Además de las sesiones de investigación dentro y fuera del aula, con el proyecto se contemplaron dos vías para diseminar el conocimiento: por un lado, al terminar el desarrollo del proyecto en cada instituto, se realizaba una sesión de presentación pública del trabajo realizado fuera del recinto del centro y abierta al resto de estudiantes y al vecindario. Asimismo esas sesiones servían como punto de encuentro con los colaboradores del proyecto –Jesús Nieto, Pau Faus, Pep Dardañá y Delícia Bruset- y el profesorado y grupos de alumnos que hacían un seguimiento más intensivo del proyecto, generándose así momentos de evaluación continua y planificación de las siguientes acciones.

Por otro lado, un segundo momento de diseminación se preparó colectivamente en el marco de la presentación del proyecto en el Espai F, una sala de exposiciones municipal. Ahí se reunió todo el material generado en los distintos centros y se hizo una propuesta de proceso de edición colaborativa con los grupos de estudiantes que estuvieran interesados en continuar. La exposición también sirvió para presentar otros proyectos entorno al espacio público que prepararon de manera más o menos autónoma algunos grupos de clase a raíz de su participación en Zona intrusa. La exposición se clausuró con la presentación de la publicación realizada, sirviendo ese momento como evaluación final y contando una vez más con algunos de los profesores implicados. Finalmente la publicación se distribuyó por los barrios de Mataró mediante la red de centros educativos con que se trabajó y la colaboración de las asociaciones de vecinos.

### **Referencias y aprendizajes**

Las ediciones de Zona intrusa que tuvimos la ocasión de implementar y/o revisar fueron un proceso significativo de aprendizaje por lo que hace a la búsqueda continua de estrategias para introducir aspectos pedagógicos críticos en un marco de trabajo que, de entrada, aspiraba más bien a la creación de audiencias para el consumo artístico y a su distribución masiva por los centros educativos de toda una ciudad.

Así, de un marco de trabajo de cierto cariz colonialista, con el proyecto introducimos modos para trabajar justamente desde la diferencia: se procuró no tamizar los conflictos que surgirían en relación con el mismo cruce de contextos culturales y educativos que se provocaba, en tanto que se procuraba por generar una percepción crítica que en primera instancia se dirigía sobre los mismos elementos implicados en el proyecto.

En segundo lugar, introducimos dinámicas para el trabajo en colaboración: más allá de la intervención puntual y el desarrollo unidireccional de contenidos, se intentó extender redes de colaboración más a largo plazo con todos los agentes implicados, por medio de las cuales se pudiera incidir también a la transformación del mismo proyecto en cuestión.

Y, en tercer lugar, se desarrollaron estrategias para que el trabajo pudiera tener una incidencia diáfana, es decir: si inicialmente Zona intrusa se planteaba para que generase secuelas en el aula, se procuró que con la interconexión de contextos diferentes se generasen unos intercambios que precisamente fueran significativos entre ellos. Así pues, con la tercera edición se procuró que el proyecto tuviera incidencia tanto en los centros educativos como también en relación con agentes culturales y dedicados a las prácticas artísticas y, también, el tejido social y entidades de los barrios.

### **Retos, puntos débiles y fuertes**

El proyecto Zona intrusa disponía de una cantidad importante de elementos que el equipo de comisariado valoraba como débiles, si bien creemos que es precisamente el trabajo crítico que se planteó sobre los mismos uno de los valores importantes del proyecto. Tal y como se ha apuntado



anteriormente, el proyecto partía de una conjetura de difusión cultural estrechamente vinculada con un paradigma de crear nuevas audiencias para el arte, si bien ha sido por medio de abrir algunas grietas en ese ejercicio de proximidad cultural que se ha podido realizar un ejercicio significativo en relación a las prácticas artísticas y educativas.

Otro punto débil que se ha apuntado es la falta de recursos. Pues aunque desde el Instituto de Cultura se anhelara una distribución masiva del proyecto por la ciudad, ese acusaba de una falta de financiamiento y de recursos importante. Así mismo buena parte de esos acababan destinados a la producción e itinerancia de la exposición -sobre todo en la primera y segunda edición-, mientras que, en contrapartida, los elementos que a juicio del equipo permitían un desarrollo más cualitativo del proyecto -encuentros con profesores y alumnos fuera del aula, colaboraciones a largo plazo, actividades fuera del centro, etcétera- escasamente se veían recompensados y se podían llevar a cabo a cambio de someterse los impulsores a dinámicas de precarización laboral.

Como reto nos planteamos continuamente generar entornos cualitativos y críticos a nivel de producción de conocimiento, hecho que, tal y como se ha sugerido, en el caso de Zona intrusa suponía actuar a contrapelo del maco de trabajo y recursos disponibles. Aun así, las tres ediciones pensamos que dieron como resultado un ejercicio de interacción entre contextos artísticos y educativos considerablemente más incisivo que la inocuidad que habitualmente irradia ese tipo de prácticas (creative partnerships, etcétera). A pesar de todo, pues, creemos haber demostrado que una zona intrusa es posible, si bien su misma razón de ser es la de plantearse continuamente como un reto, como una negociación específica y probablemente existiendo de manera mestiza y parcial, a caballo de distintos marcos institucionales y en mescolanza con redes de colaboradores, a la vez que tomando sus mismos fundamentos como los primeros elementos para releer críticamente.



**Reconeixement - NoComercial - SenseObraDerivada (by-nc-nd):** No es permet un ús comercial de l'obra original ni la generació d'obres derivades.