

Vol. 5: *Arte y Educación: Museo y Acción Educativa*

diciembre 2011

ISSN: 1889-979X



EQUIPO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

DIRECTOR/ EDITOR:

Pedro Ortuño Mengual (Universidad de Murcia)

COORDINACIÓN EDITORIAL/ EDITORIAL COMMITTEE:

Juan Antonio Suárez (Universidad de Murcia)

Virginia Villaplana Ruiz (Universidad Politécnica de Valencia)

COORDINACIÓN APARTADO MUSEOS Y MEDIACIÓN:

Isabel Tejeda Martín (Universidad de Murcia)

SECRETARIAS DE REDACCIÓN / ASSISTANT EDITOR:

Aurora Alcaide Ramírez (Universidad de Murcia)

Verónica Perales Blanco (Universidad de Murcia)

CONSEJO EDITORIAL/ ADVISORY BOARD:

Cuauhtémoc Medina (Universidad Autónoma de México (México, D.F.))

Clara Calvo López (Universidad de Murcia)

David Walton (Universidad de Murcia)

Dolores Alcaide Ramírez (University of Washington, Tacoma (USA))

Emilio Martínez Arroyo (Universidad Politécnica de Valencia)

Gilberto Prado (Universidad de Sao Paulo (Brasil))

Iván Marino (Universitat Ramon Llull, Barcelona)

Jeniffer Doyle (University of California, Riverside (USA))

Jesús Carrillo (Universidad Autónoma de Madrid)

José E. Muñoz (New York University (USA))

Josu Rekalde (Universidad del País Vasco)

Juan Crego (Universidad del País Vasco)

María Ángeles Estebán Abad (Universidad de Murcia)

Lucas Hiderbrant (University of California, Irvine (USA))

María Teresa Blanch (Universidad de Barcelona)

Maribel Doménech Ibáñez (Universidad Politécnica de Valencia)

Mau Monleón Prada (Universidad Politécnica de Valencia)

Rocío de la Villa (Universidad Autónoma de Madrid)

Salomé Cuesta Valera (Universidad Politécnica de Valencia)

Xosé Buxán Bran (Universidad de Vigo)

Tania Regina Fraga da Silva (Universidad de Brasilia, Brasil)

Maria Teresa Alario Trigueros (Universidad de Valladolid)

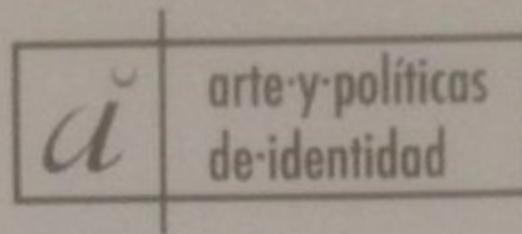
Francisco García García (Universidad Complutense de Madrid)

DISEÑO Y MAQUETACIÓN/ DESIGN AND LAYOUT:

Diseño de Portada e interior: Luis Molinero Martínez

Maquetación: Luis Molinero Martínez

Imagen de cubierta: Isabel Tejeda Martín



ISSN: 1889-979X (ed. impresa)
ISSN: 1989-8452 (ed. web)

SUMARIO

MUSEOS Y MEDIACIÓN / MUSEUMS AND MEDIATION

- 11 Introducción / Introduction (María Isabel Tejada Martín)
- 13 *Repensar las prácticas educativas en museos y centros de enseñanza: Relato de una experiencia.*
Rethinking Educational Practices in Museums and Schools. Report of an Experience.
Pablo Coca Jiménez y Álvaro Pérez Mulas.
- 27 *Aproximación al Museo Contemporáneo: Entre el templo y el supermercado cultural.*
Approach to the Contemporary Museum: Between Temple and Cultural Supermarket.
Dr. Pablo Álvarez Domínguez y D. Juan Rubén Benjumea Cobano.
- 43 *La visita al museo como parte de la formación inicial del profesorado en Educación Artística.*
The Visit to the Museum as a Part of Initial Teacher Training in Art Education. Amparo Alonso-Sanz.
- 61 *¿Señora con abrigo de visón o freaky blanquecino? El Invisible Museum Project: Desplazando el concepto pedagógicas invisibles hacia los museos de artes visuales.*
Lady in a Mink Coat or Pale Freak? The Invisible Museum Project: Moving the "Invisible Pedagogies" to Art Museums. María Acaso, Noelia Antúnez y Clara Megías.
- 81 *Innovación educativa y compromiso expositivo en los Museos de Arte Contemporáneo: El caso de la Fundação de Serralves y su Proyecto anual con Escuelas. Educational Innovation and the Commitment to Exhibit at the Museum of Contemporary Art. The Case of the Fundação de Serralves and Annual Schools Project.* Antonio García López y Francisco J. Guillen Martínez.

ARTE Y CULTURA VISUAL / ART AND VISUAL CULTURE

- 101 *¿Feminismo o necesidad?: El proceso artístico en la obra de Eva Hesse y Ana Mendieta.*
Feminism or Need?: The Artistic Process in the Work of Eve Hesse and Ana Mendieta. Gloria Lapeña Gallego.
- 117 *Retornos de lo sagrado: Consideraciones sobre la moral en la representación artística del rostro.*
Returns of the Sacred: Considerations on Morality in the Artistic Representation of the Face.
Josep Tornero Sanchis y Lorena Amorós Blasco.
- 129 *La Realidad Aumentada y su dimensión en el arte: La obra aumentada.*
Augmented Reality in the Field of Art: the Augmented Work of Art. David Ruiz Torres.

ENTREVISTAS / INTERVIEW

- 149 *Jesús Martínez Oliva.* Isabel Tejada Martín.

RECENSIONES / RECENSIONES

- 159 *Arte, intervención y acción social: La creatividad transformadora.*
Art, Intervention, and Social Action: Transformative Creativity. Rosa de Francisco Andueza.
- 163 *The Public School. La escuela pública.* Sean Dockray, Caleb Waldorf y Fiona Whitton.
- 169 *15 miradas al videoarte en la Imagen Pensativa. 15 Looks at Video Art in the Pensive Image.*
M^a José Espín Sáez y Antonio Sánchez Muñoz.
- 173 *Olga Diego y el aire: Experimentación con autómatas de aire modulado.*
Olga Diego and the Air: Experimentation with Modulated Air Automotons. Olga Rodríguez.
- 177 *Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales.*
Perspectives: The Current Situation of Education in the Art Museum. Clara Boj.
- 179 *El fin del videoarte. Un cruce de narrativas culturales entre Occidente y España.*
The End of Video Art. Crossing East West Cultural Narratives. Pedro Ortuño Mengual.

Introducción

Isabel Tejada Martín

Profesora de BBAA en la Universidad de Murcia. e mail: istejada@um.es

Lejos queda ya la visión del museo como un monumental envoltorio de obras de arte y objetos de lujo para que los *connaisseurs* pudieran epatar con sus discernimientos y juicios estéticos a sus acompañantes. Lejos queda también su perversa ambición acumuladora. Su función como espacio que construye los discursos que sustentan las distintas versiones de la historia del arte se materializó fundamentalmente a finales del siglo XIX. Una fórmula paralela a la de la historiografía histórica que respaldaba sus disertaciones a partir de un relato hecho objeto.

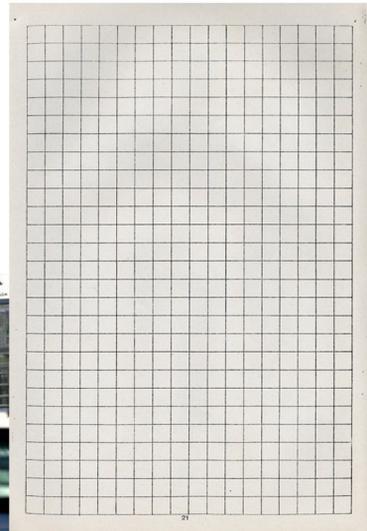
La opción de micro-discursos frente a la idea legitimada del gran relato fue ganando peso paulatinamente desde finales de la centuria pasada en un cambio de paradigma museográfico que todavía se está experimentando. También se fueron diluyendo las presentaciones esencialistas de los objetos que fueron sustituyéndose por una museografía de carácter crítico que contextualizara por medio de elementos de mediación y dispositivos de presentación un puente discursivo con los distintos usuarios, usuarios que ya no se entendían en una tipología unívoca. Ya Alfred Barr, en la etapa de laboratorio que experimentó el MoMA entre finales de los años 20 y los estertores de la década siguiente, se sirvió de recursos innovadores que auxiliaban en la particular traducción de los artefactos que atesoraba esta institución a un visitante tan nuevo en lo que a arte contemporáneo respectaba como ávido de conocimiento.

Desde entonces, los programas de carácter formativo, que tenían una vida paralela a la de la exposición, han ido ganando importancia en la agenda del museo hasta llegar a lo que Irit Rogoff ha llamado “giro educativo”. De localizarse en áreas marginales de los museos y centros de arte, espacios a los que difícilmente se tenía acceso si no se visitaban ex profeso y que reiteraban en su aparente incapacidad de reinversión la estructura del aula escolar, se ha pasado a en un vertiginoso proceso a su actual visibilidad. Durante dicho proceso lo educativo ha ido filtrándose por las grietas de los sacrosantos muros de los tanques expositivos hasta llegar a fusionarse con otros dispositivos utilizados para la presentación de los objetos, al tiempo que está proponiendo nuevas formas de “visitar” el museo que están cambiando sus complacientes y satisfechos rituales. Por ejemplo, el área de educación del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía depende, hoy por hoy, del potente Departamento de Programas Públicos, una de las bases sobre las que se sustenta la actividad de la institución. Este departamento, habilitado ya como ámbito de formación e investigación, alberga un Centro de Estudios del que emanan asimismo estudios de tercer ciclo.

Ya no se trata exclusivamente de que el museo tenga programas educativos que “emancipen” al espectador, que produzcan un conocimiento crítico, sino de las aportaciones que los educadores y las educadoras pueden hacer en un museo cuyos muros no pueden ser más de hormigón, sino porosos respecto a la actuación y mediación de los distintos agentes sociales y culturales. Este número de la revista *Arte y Políticas de Identidad* reúne artículos de emergentes investigadores y profesionales que entonan sus discursos desde esas esferas, los museos y los centros educativos, trazando experiencias y reflexiones en la construcción de plataformas que se sitúan en el interesante encaje entre el arte contemporáneo, la producción de conocimiento y el museo.

Entrevista a **Jesús Martínez Oliva**
De la construcción de la masculinidad
en las estructuras educativas

Por Isabel Tejada Martín*



* Profesores de la Facultad de Bellas Artes. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo.
e-mail: Isabel Tejada Martín istejada@um.es, Jesús Martínez Oliva jesusmar@um.es

Isabel Tejeda:

Tu trabajo es uno de los que, de forma más clara y temprana –a principios de los años noventa-, se posicionaron en España respecto a la construcción del género y a las políticas de identidad. Con relación a estas cuestiones, y con algunos antecedentes provenientes del conceptual durante los años setenta, España había sufrido del aislacionismo al que nos condenó la dictadura. Por eso tu generación, en la que fue tan importante la activación de los discursos de género, del feminismo primero y más tarde de la teoría queer, supuso un punto y aparte. Has analizado cuestiones como la construcción de estereotipos homosexuales, la existencia de ghettos, las fórmulas ocultas y diferenciales de cruce entre el colectivo homosexual, el Sida entendido como enfermedad social –recuerdo que sobre esto versó tu proyecto de la Fundación Miró de Barcelona, en 1994-, o la construcción de la masculinidad y la creación de comportamientos que provienen de las estructuras heredadas de dominación...

Jesús Martínez Oliva:

La verdad es que los procesos de articulación de las identidades, el cómo confluyen una serie de condiciones, de normas, de inclusiones y exclusiones, de contestaciones... podría servir como hilo conductor de todo el trabajo que he realizado desde los noventa. Quizás una de las constantes en todo este tiempo sea una cierta visión obsesiva de las estructuras de dominación ya sea en forma de normas, estereotipos, disciplinas... De alguna manera me siento muy identificado con el Foucault –un tanto paranoico- de las estructuras, de las disciplinas, de las tecnologías de subjetivación. De hecho mis relaciones con la teoría y el movimiento queer tienen más que ver con su carácter de deconstrucción y desentrañamiento del funcionamiento de los procesos de articulación de la identidad en relación a la norma y al poder, que con el enfoque más libre y desinhibido de generación de nuevas identidades. Me siento más cercano a la Judith Butler de Bodies That Matter que a la de Gender Trouble. En su segundo libro (y en otros posteriores) Butler matizaba que la generación de nuevas identidades no era un mero acto volitivo sino que se inscribía en un marco férreamente normativo y, por tanto, esas nuevas identidades atravesaban un territorio espinoso, siendo el resultado de procesos dolorosos, no exentos de violencias simbólicas y abyecciones.

En el proyecto de la Fundación Miró, que mencionas, quería plantear cómo una serie de comportamientos de sexualidad mecanizada y fría surgían como reacción al Sida, que evidentemente en un primer momento tuvo una gran influencia en la modificación de los comportamientos sexuales. En otro proyecto en Santiago de Compostela el miedo a la enfermedad era también el elemento articulador de la instalación, que consistía en un laberinto realizado con somieres de cama individuales. La cama despojada de sus elementos más amables se convertía en una prisión laberíntica, en un lugar peligroso e inhóspito.

IT. En concreto, en tu serie Miedos y Fobias (1997-98) de la que se mostraron algunos trabajos en La sala la Gallera de Valencia tocabas de nuevo en tu trayectoria la cuestión del miedo, un miedo que entonces llevabas al terreno del cuerpo masculino y en concreto al miedo a ser penetrado.

IT. En tu intervención en Verónicas (Murcia) te centrabas en el momento de construcción de la masculinidad y analizabas el hecho de que hay información y actitudes sociales que se aprehenden en los centros educativos, actitudes que no son visibles y no se encuentran en los programas docentes. Cómo, en los márgenes de estos programas, se reitera la adaptación a un sistema unificador que separa por géneros, excluye las diferencias y, por ende, a l@s que se salen de la norma.

JMO. Sí. Durante aquellos años, realicé un conjunto de trabajos en los que el miedo jugaba un papel estructurante decisivo en la configuración de la identidad masculina. La penetrabilidad del cuerpo masculino y la analidad son dos de los tabúes fundamentales en la articulación de la masculinidad normativa. Ambos aspectos son rechazados de forma irracional, generando toda una serie de ansiedades y miedos, que tienen un funcionamiento parecido al de las fobias, de rechazo irracional. Su expulsión del ámbito de la norma se escenifica reiteradamente presentándose ambos aspectos como elementos abyectos y degradantes. Como sabes, un gran número de insultos, chistes, etc., inciden en este proceso de abyección, en el que la negación de la analidad es una forma de reforzar la masculinidad. Evidentemente de ello se desprende el componente misógino y homófobo que recorre el binarismo de género, más rígidamente normativo.

JMO. Mi relación con el ámbito escolar viene de mi experiencia como profesor de enseñanza secundaria durante unos años. Mientras en mi obra estaba implicado e inmerso en políticas de género, teorías feministas y queer... en la práctica real del aula me encontraba con una situación diferente. Las reformas de puesta al día del sistema educativo, por ejemplo, incluían una insistencia (al menos en la teoría) en la educación en valores de igualdad entre géneros, de tolerancia hacia la diferencia y en la diversidad de identidades culturales..., sin embargo esto no se reflejaba en el aula. Los adolescentes reproducían de forma fidedigna los comportamientos y patrones de género más convencionales. Empecé a reparar entonces en agentes como la calle, los medios de comunicación, en especial la publicidad, o ritos sociales como las fiestas, que realmente sí tenían un papel decisivo en la estructuración de los comportamientos de género. Es más, sin duda de mucho mayor calado que las enseñanzas del ámbito educativo. Por ejemplo, la publicidad de las campañas de marcas deportivas emblemáticas como Adidas o Nike, con una estética futurista y glamorosamente moderna, siguen enarbolando valores masculinistas y heroicos asociados al deporte y dirigidos fundamentalmente a generar procesos de identificación en los adolescentes varones.

IT. Era la primera vez que te servías de las mesas escolares para erigir una metáfora...

JMO. Efectivamente, con la utilización del ámbito escolar y de una cierta metáfora del mismo con los pupitres intenté plantear una disfunción o un décalage entre el ideal de una escuela racional, funcional y moderna y otra serie de marcos “pedagógicos” exteriores que ponen en entredicho su mensaje.

Por un lado el diseño del mobiliario funcional recoge algunos de los principios tan característicos del movimiento moderno (funcionalidad, claridad, seriación, homogeneización). Estos diseños, al igual que la arquitectura del movimiento moderno, parecen dar forma a una visión utópica de una sociedad ideal, igualitaria... Parecen querer condensar el ideal de la escuela como uno de los pilares de la modernidad y de los valores democráticos, idea ya esbozada por los pensadores de la Ilustración que presentaban la educación como uno de los instrumentos fundamentales para la consecución de la igualdad.

Por otro lado, las aulas son laboratorios sociales en los que se ensayan y aprenden las formas de estructuración social. Se establecen relaciones entre los diversos miembros entre sí y, a su vez, entre éstos con la institución académica y con la sociedad exterior. Aquí es donde se producen las situaciones de fricción que me parecen más paradójicas y sobre las que sería conveniente reflexionar. De ahí que en la mayoría de los proyectos que he enfocado en este sentido, se articulen una serie de opuestos; se introducen esos elementos exteriores en el entorno modélico de la escuela, mostrando las rupturas y contaminaciones del proyecto utópico de sociedad que se intenta enseñar.

IT. Centrémonos en los ritos de paso que observaste en la masculinización de los adolescentes, unos ritos de paso que coincidían con su etapa formativa...

JMO. En la Fallas, la fiesta popular más importante de la ciudad de Valencia, después de un ritual de explosión de grandes cantidades de pólvora en la plaza del ayuntamiento, la mascletà (un término valenciano que se traduce en castellano como machada), los adolescentes una vez se acaba el acto salen en estampida con sus motos “organizando” carreras en las arterias de salida de la ciudad, desafiando a la autoridad y las normas de circulación urbanas. La violencia sonora y las connotaciones bélicas de la mascletà, sobre todo para una persona que vea por primera vez esta fiesta, así como el

IT. Aunque no era el centro de tu discurso, de forma colateral también se reflejaba en aquel proyecto la adopción de roles femeninos dentro de este mismo sistema de valores, e incluso las fórmulas de construcción de su imaginario de género ¿Cómo surgió esta incursión en el imaginario adolescente femenino?

IT. Me has comentado en alguna ocasión que te interesaba el uso que I@s estudiantes anti Bolonia hacían del mobiliario escolar, alterando su uso, posición y, con él, la representación de la autoridad que tiene la estructura pautada del aula. ¿Es posible la trasgresión?

ruido y la competitividad agresiva de las motos, performatizan patrones de una masculinidad muy determinada. Además, esto cuenta con un cierto refrendo por parte de la comunidad que ve esto como otro elemento más constitutivo de la fiesta y acude a ver estas carreras como parte del ritual festivo, como se mostraba en el video.

Incluso otros ritos de paso, como son el consumo de drogas, que aparecía de forma tangencial en una de los canales de video, tiene un componente de género importante, como se empieza a demostrar por ciertos estudios en los que se incide en la diferente forma en la que vivencia dicho rito por chicos y chicas...

JMO. Surgió cuando pedí a los adolescentes de un centro escolar que se hicieran un autorretrato a partir de su imagen o de algún tipo de objeto o actividad con la que se identificaran. Me sorprendió cómo a esas edades se reproducían los estereotipos más rígidamente binarios de género. Casi de una forma caricaturesca. Recogen, de forma sintética y sin ambages los mensajes y patrones que la sociedad adulta les proyecta. Aunque el proyecto versaba sobre la masculinidad era interesante introducir este elemento ya que ponía de relieve el estricto binarismo y cómo no solamente son importantes los procesos de identificación, sino también los de negación o separación de lo otro para generar una identidad afirmativa. De hecho esta es una de las características de la forma de perfilarse la masculinidad, se define en forma negativa, a partir de todo aquello que no es o no debe ser (débil, sensible, voluble...).

JMO. Ese es un posible proyecto que está esbozado. Al estar trabajando con pupitres y mobiliario escolar me interesó especialmente el uso que el movimiento anti Bolonia, sobre todo en Francia, ha hecho de las mesas y las sillas como una forma de protesta muy creativa. La llamada Le Printemps des Chaises acumula sillas en forma de barricadas o en composiciones escultóricas que desfuncionalizan y rompen con el orden característico de las aulas para protestar contra el proceso de reforma de la universidad. Estas intervenciones trastocan

IT. En la Bienale de Venezia, en 2009, con tus Tornos de acceso, trabajabas las identidades a partir de otro tipo de problemáticas: las derivadas de la emigración. De hecho, en esta obra la metáfora se volvía más clara. Has citado en alguna ocasión la existencia de fronteras visibles, de vallas como las de las ciudades africanas de Ceuta y Melilla, y de otras invisibles que se erigen por razones de procedencia geográfica o cultural y que, cruzadas con otras situaciones de diferencia, reiteran las estructuras de dominación.

la rigidez, la seriación y la jerarquización que la disposición de los espacios y el mobiliario generan en las aulas. Es una forma de protesta contra un proceso que puede suponer una absorción de la universidad dentro de la lógica productivista del capitalismo. Hay un temor a que este proceso suponga la sustitución de una universidad fundada en el pensamiento crítico por otra basada en la rentabilidad y la productividad, además de la dificultad que supondrá para las capas sociales más desfavorecidas el acceso a la enseñanza superior. La financiación de la universidad en parte por la empresa privada no sabemos si va a dar cabida a enfoques que se preocupen por la interculturalidad, por la diversidad o por la filosofía.

JMO. En el proyecto de Verónicas, en una serie de dibujos y fotografías en los que trabajaba la idea de la cuadrícula como un emblema de la modernidad, ya apuntaba una relación entre esas retículas racionales y las vallas y los muros.

En este proyecto lo que me interesaba era remarcar algunas de las contradicciones que ponen en entredicho los ideales utópicos de igualdad y justicia social que las democracias occidentales enarbolan en la teoría y en los discursos políticos, pero que no se materializan en la práctica real. Una cosa es la sociedad que decimos ser y otra la que realmente somos y ponemos en práctica. La estructura escolar, convertida en una suerte de torniquetes de acceso, habituales en algunos puestos fronterizos como el de Melilla, plantea la presencia del miedo al otro como elemento articulador de nuestra identidad social y en este sentido la esquizofrenia que padecen las sociedades europeas actuales.

El sociólogo Ulrich Beck viene explicando con claridad las cínicas contradicciones que se producen en el nuevo contexto globalizado: por un lado las democracias ricas difunden sus ideales de igualdad y de derechos humanos pero, por otro, los gobiernos fortifican las fronteras para asegurar las condiciones de igualdad conseguidos en sus países y así asegurarse una serie de votos. Las fronteras blindadas responden a la legalidad creada en marcos como la Unión

IT. De hecho, afirmas que la escuela “no sirve de mecanismo de compensación sino que acentúa las diferencias”. Tus tornos son algo claustrofóbicos como los que se encuentran en los viejos zoos o en algunas piscinas. Dificultan el paso pero al mismo tiempo traducen en fórmulas contables a las personas... Muros, dispositivos que dificultan el acceso... ¿No hay salvación posible?

Europea pero socavan la legitimidad de los derechos de igualdad y libertad.

JMO. Esta es una idea que manejan sociólogos, pedagogos y pensadores de la talla de Foucault, Bourdieu o Rancière. La idea de la escuela como un sistema de reproducción social se viene trabajando desde los años sesenta. El estado y la escuela no dejan de reproducir el orden establecido que garantiza la integración pacífica de la masa guiada por unas elites instruidas. Una de las pruebas fehacientes de esta afirmación es el hecho de que las conclusiones de todos los informes sobre fracaso escolar muestran que existe una vinculación directa entre los resultados alcanzados y la extracción social de los examinados (aunque hay algunas excepciones). En todos los casos la escuela parte de un mensaje único frente al cual determinados sectores y extractos sociales no se identifican. Uno de los mecanismos de resistencia primarios consiste en un rechazo de los contenidos y de los valores que ésta simboliza. El “fracaso” académico es el resultado lógico de esta situación de dominación encubierta. El ejemplo más claro de esto podrían ser las revueltas de la banlieu de París en 2005.

En la pieza “Tornos de acceso. Eurabia” los pupitres se convertían en una maquinaria “racional”, que es un dispositivo de contención, identificación y expulsión de seres humanos “ilegales”. Educación en valores democráticos pero, al mismo tiempo, legislación de directivas de retorno, reforzamiento de la vigilancia en las fronteras, construcción de un imaginario mediático de avalanchas e invasiones de inmigrantes... Estos tornos podrían ser una metáfora sobre la sociedad que podemos llegar a construir basada en el miedo a lo otro, a aquello que queda fuera y que se erige como una amenaza para el orden establecido, o quizás una visualización de la que ya hemos creado.