

¿Señora con abrigo de visón o *freaky* blanquecino? El Invisible Museum Project Desplazando el concepto *pedagogías invisibles* hacia los museos de artes visuales

María Acaso, Noelia Antúnez y Clara Megías *

* María Acaso, profesora de Educación Artística en la Facultad de BBAA, Universidad Complutense de Madrid, dirige la línea de investigación *Educación en museos de artes visuales*, e-mail: macaso@art.ucm.es
Noelia Antúnez, profesora ayudante doctor del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica en la Facultad de BBAA, Universidad Complutense de Madrid, e-mail: noeliaadc@art.ucm.es
Clara Megías, becaria predoctoral del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de BBAA, Universidad Complutense de Madrid, e-mail: claramegias@gmail.com

Lady in a Mink Coat or Pale Freak? The Invisible Museum Project: Moving the “Invisible Pedagogies” to Art Museums.

Abstract

This paper talks about three concepts: the *invisible pedagogies concept* (and its evolution from the hidden curriculum concept), the *address* concept and the *performativity* concept. In these three cases, these terms are uprooted from other research fields and planted in pedagogy and, in specifically, in the museums of visual arts education. In the second part we present the research project that is born from the three previous concepts, known as the Invisible Museum Project, and the objectives obtained in five museums: Tate Modern, Thyssen, LABoral, Matadero and New Museum.

Keywords

Art education, museum education, educational curating, invisible pedagogies, adress, performativity, hidden curriculum, visual semiotic

Resumen

En este artículo se trata de explicar el significado de tres conceptos: el concepto pedagogías invisibles (y su evolución desde el concepto currículum oculto), el concepto direccionalidad y el concepto performatividad. En los tres casos, estos términos son desplazados desde otros campos de estudio hasta la pedagogía y, en concreto, a los procesos pedagógicos que se desarrollan en los museos de artes visuales. En una segunda parte, se expone el proyecto de investigación que se genera alrededor de los tres conceptos anteriores anterior, denominado como el Invisible Museum Project, así como los objetivos logrados en cinco museos: Tate Modern, Thyssen, LABoral, Matadero y New Museum.

Palabras Clave

Educación artística, educación en museos, comisariado educativo, pedagogías invisibles, direccionalidad, performatividad, currículum oculto, semiótica visual

1. Sobre el escalofrío de que nos salude desde el pasillo una mujer sin cabeza (introducción)

“Recuerdo que ese día hacía mucho calor y que mi hija, aunque tenía un poco de fiebre, no quería quedarse en casa. Así que decidimos ir a la facultad, que me acompañara puesto que yo tenía varias cosas que hacer que no podía posponer y a ella le atraía mucho la idea de pasar la mañana conmigo. Aparcamos el coche y subimos la escalinata que conduce al pasillo principal de mi centro docente donde irremediablemente nos saluda (¿?) una gigantesca réplica de la Victoria de Samotracia. Mi hija se paró, se soltó de mi mano y me preguntó: “Mamá ¿por qué esta señora no tiene cabeza?”. Yo llevaba pasando por delante de dicha estatua demasiado tiempo, tanto que me había olvidado de que no tenía cabeza, de que día a día, no sólo yo sino todos los que entramos a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid pasamos por debajo, alrededor, bordeamos, ... una gigantesca estatua de una mujer sin brazos y sin cabeza en una institución pública en que el 65% de las usuarias somos mujeres.

Mi hija era la primera vez que la veía y, por ello y por el desconocimiento de que la Victoria de Samotracia es una Obra de Arte con mayúsculas, tuvo la facilidad de ver, tuvo la posibilidad de ver de verdad, de ver lo que de realmente está situado y nos saluda en vez de ver un objeto recontextualizado históricamente, resignificado en mi cabeza por los autores que legitiman determinadas obras en la historia del arte, por mis profesores y profesoras, por mis viajes y lo que ocurrió en ellos. Paradójicamente, mi hija vio porque desconocía y yo no pude ver porque conocía, mi hija vio porque este encuentro era la primera vez y yo no pude ver de tantas veces que ese encuentro se había producido...”

Esta historia, este encuentro de la hija de María de seis años con la Victoria de Samotracia es un pequeño relato que mediante su naratividad explica muy bien aquello de lo que vamos a hablar en este texto: de cómo la fisicidad de los lugares y los discursos que, como usuarios de esos lugares elaboramos inconscientemente, performan nuestra identidad. En concreto, vamos a hablar de cómo ocurre este proceso en los museos de artes visuales y de por qué una señora con abrigo de visón, por ejemplo, se siente muy cómoda en determinados museos y no en otros.

Queremos reivindicar desde este texto que la pedagogía que se desarrolla en los museos de artes visuales no sólo es aquella que se establece mediante las actividades que programan los departamentos de educación, sino que existe un proceso pedagógico muy potente que nos dice quiénes somos y cómo nos debemos de comportar interviniendo de manera profunda y extensa en nuestra experiencia de aprendizaje en el museo, lo que llevamos denominando como *pedagogías invisibles* y que no es exactamente lo mismo que el *término agencia* (Yudice, 2002), y por qué consideramos que es una tarea urgente que desde los departamentos de educación citados se visibilicen dichos discursos y pongamos encima de la mesa esta acción pedagógica que parece *no serlo* y por eso *lo es*.

2. Sobre el escalofrío de que nos salude desde el pasillo una mujer sin cabeza... en un museo (metodología)

Llevamos investigando sobre estos temas de manera continuada desde el año 2004 a través de un proyecto específico dentro de la línea de investigación *Educación en museos de artes visuales* que dirige María Acaso en el GIMUPAI (Grupo de Interuniversitario de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil). Desde esta línea, varios han sido

los proyectos que hemos impulsado en relación al desarrollo de la educación artística en estos contextos específicos y emergentes que son los museos y los centros de arte con el apoyo de diferentes instituciones (Acaso y Antúnez, 2008), publicaciones (en concreto en este apartado merece la pena destacar el monográfico sobre este tema *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales* de 2011) y la organización y participación en eventos de manera que desde nuestro papel, el de la universidad, consideramos haber contribuido de manera activa en lo denominado como *el giro educativo*. Pero es concretamente en 2008 con una visita a la Tate, en concreto con la retrospectiva de Louis Bourgeois, cuando María Acaso decide impulsar un proyecto dedicado, en concreto, al tema de las pedagogías invisibles en los museos de artes visuales y llamarlo *El museo invisible* o IMP (Invisible Museum Project en su traducción en inglés válida para un proyecto que nace con vocación internacional), proyecto del que forman parte Noelia Antúnez y Clara Megías.

2.1 Pedagogías invisibles, direccionalidad pedagógica y performatividad visual (bases teóricas del IMP)

El IMP está basado teóricamente en tres conceptos que andan a medio camino entre lo pedagógico y otras áreas de conocimiento. De la misma manera que Ellsworth en su obra *Posiciones en la enseñanza* (2005) aborda la pedagogía desde lo que ella define como lugares “algo impropios” (2005:11) consideramos necesario llegar a lo pedagógico desde otros lugares para reflexionar sobre *ella*. La base de nuestro proyecto radica en la idea de la necesidad de un cambio de paradigma en lo educativo (Acaso, 2009, 2011a, 2011b) que haga posible llevar a la práctica una pedagogía contemporánea. De forma más concreta, queremos ejecutar este cambio dentro de la educación de las artes y la cultura visual, un área educativa cargada de muchos problemas y que definitivamente ha quedado anclada, y desplazada, dentro de un paradigma modernista.

Las aportaciones más interesantes, los autores que más nos llaman la atención y que aportan valores a este campo de estudio son aquellos que salen de la educación, desde nuestro punto de vista, demasiado cerrada en si misma. De la misma manera que Ellsworth la contempla desde los estudios fílmicos o la crítica literaria psicoanalítica, en estos momentos trabajamos cruzando de manera mestiza la pedagogía desde lugares y conceptos hasta ahora inhabituales.

Por ejemplo, en el texto *Una educación sin cuerpo y sin órganos* (Acaso, 2011a) desde las ideas de Deleuze y Guattari, Braidotti y Bordieu y Passeron, se llega a inundar lo educativo con la voluntad de diseñar prácticas *rizomáticas, nómades, sin calcomanías y originales*. Se remezcla lo filosófico, lo feminista y lo sociológico para entender la enseñanza y el aprendizaje como prácticas MESETARIAS, SIN GENERAL, AGENCIADAS, PROVISIONALES, FRAGMENTADAS, INESTABLES, PARADÓJICAS, VISUALES, TECNOLÓGICAS, CREATIVAS, REPENSADAS, NO VIOLENTAS (ni siquiera simbólicamente violentas) y EXPLÍCITAS. También se hace rizoma con Piscitelli, con quien trabajamos el edupunk y los formatos disruptivos como vía necesaria para abordar ese giro de paradigma por el que abogamos, abordando de manera completa el cambio de arquitectura y no sólo el cambio de contenidos, edificando una estructura diferente en un mundo que definitivamente lo es, llegando a conceptos híbridos tan ricos y narrativos como *no-docente* y *no-estudiante* (Piscitelli, 2010:17), bautizando la evaluación como *boomerang*, renombrando la relación pedagógica como una relación *placentaria* (Acaso, 2009). Y esto cada vez nos parece más importante y succulento, llevando además de lo filosófico, lo sociológico o lo fílmico, la conexión entre lo artístico y lo educativo, reivindicando los formatos, estrategias y metodologías características de las artes contemporáneas en la pedagogía.

En estos momentos y para este texto, tres son los conceptos que hemos elegido: los conceptos *currículum oculto* (Jackson, 1968), *direccionalidad* (Ellsworth, 2005) y *performatividad* (Butler, 2007) que han devenido en los términos *pedagogías invisibles*, *direccionalidad pedagógica* y *performatividad de lo visual*.

2.1.1 Del *currículum oculto* al *currículum oculto visual*

Fue en el año 2004 cuando cayó en manos de María Acaso, paseando por la Feria del Libro de Madrid, el texto de Jurjo Torres *El currículum oculto* (Torres, 1995) y donde se encontró con este término que le interesó desde el primer momento ya que, por fin, la pedagogía se cruzaba con algo que aparentemente no la pertenecía. El concepto *currículum oculto* fue acuñado por el pedagogo norteamericano Philip Jackson en su obra *La vida en las aulas* (Jackson, 1968) y ha sido tema de numerosas investigaciones fundamentalmente en los países anglosajones, siendo Jurjo Torres quien más ha profundizado sobre tema en el contexto español. Un acercamiento a su definición puede ser:

“Entendiendo la educación como un proceso de traspaso de información para generar conocimiento, en cualquier contexto educativo la información se puede transmitir de dos maneras: a través de un discurso explícito o evidente y a través de un discurso implícito, es decir, oculto. En base a esta pseudo-realidad, el currículum oculto se puede definir como *el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo.*” (Acaso, 2009: 55)

En cuanto a sus objetivos:

“El principal objetivo del currículum oculto es perpetuar de forma implícita un conjunto de conocimientos que no resultaría correcto tratar de forma explícita a través del discurso educativo, por ejemplo, el posicionamiento del centro en cuanto a los sistemas de reparto de poder, el alineamiento con una clase social determinada o el privilegio de una raza, de un género, de una cultura, de una religión (además de muchas otras nociones, como un determinado tipo de arte, o un determinado enfoque sobre la historia o un sistema específico de entender las matemáticas, entre otras) sobre las demás. Pero, sobre todos sus requerimientos, su principal objetivo es *perpetuar las bases del sistema capitalista, es decir, perpetuar el actual reparto asimétrico del poder.* En todos los niveles de la educación formal en España lo que se transmite de forma implícita son conocimientos que asientan las bases del sistema patriarcal capitalista y jerárquico mediante la defensa de:

- Un sistema de reparto del poder autoritario frente a un sistema de reparto del poder democrático.
- El predominio del género masculino sobre el femenino.
- El predominio de las clases sociales con alto poder adquisitivo sobre otras.
- El predominio de la raza blanca sobre las demás.
- La hegemonía cultural norteamericana sobre el resto de las culturas.
- La hegemonía religiosa católica sobre el resto de las religiones.” (Acaso, 2009:57)

Tras profundizar en la literatura existente, en seguida se dió cuenta de que el concepto tenía una carencia fundamental porque la mayoría de los investigadores se habían acercado al problema desde el lenguaje oral y escrito pero ninguno lo había hecho desde el lenguaje visual. De esta manera apareció la primera hibridación al mezclar el concepto *currículum oculto* con el concepto *lenguaje visual* de lo que devino el término *currículum oculto visual*:

“Por currículum oculto visual entendemos el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo a través del lenguaje visual.” (Acaso y Nuere, 2005:209)

De 2005 a 2010 parte de nuestro trabajo se ha centrado en profundizar sobre el tema del currículum oculto visual por lo que María Acaso diseñó un protocolo de análisis que hemos utilizado fundamentalmente en el contexto universitario a través de varios proyectos de investigación comparada como el desarrollado en 2005 entre la *School of the Arts Institute of Chicago* y nuestro centro docente actual, y en 2010 entre y la *Bergen National Academy of the Arts* y otra vez nuestro lugar de trabajo. Estos proyectos han dado lugar a los textos: *El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen* (Acaso y Nuere, 2005), el capítulo denominado *Herramientas invisibles en el libro La educación artística no son manualidades* (Acaso, 2009) así como el artículo *Reflection on the role of artists: a case study on the hidden visual curriculum of the School of the Art Institute of Chicago* (Baker, Ng-He, & Acaso, 2008). En todos ellos, nuestra labor se centró en analizar cómo las instituciones educativas, a través del lenguaje visual elaboraban mensajes que no podrían enunciar de otra manera, como era el caso de la poca importancia del departamento de educación artística aún cuando en todas ellas el 60% de los estudiantes acababan siendo profesores.

2.1.2 De la direccionalidad fílmica a las pedagogías invisibles

El segundo concepto que articula teóricamente el IMP es el concepto direccionalidad revisado por Ellsworth en *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad* libro editado en EEUU por Teachers Collage en 1997, en castellano por Akal en 2005 y que cayó en nuestras manos gracias a Carla Padró en 2008, algo que le agradeceremos mucho siempre.

Elizabeth dice al respecto:

“En estos ensayos abordo la cuestión de la pedagogía y la reivindico en lugares algo impropios. La he llevado a los estudios fílmicos, en los que realicé mi tesis doctoral. Allí, revisito el concepto de modo de direccionalidad –un concepto clave para la crítica de cine- para ver qué es lo que podría significar para los profesores” (Ellsworth, 2005: 11)

En líneas generales podemos decir que el concepto direccionalidad tiene que ver con cómo un ser humano diseña un producto teniendo en cuenta su destinatario, es decir, si yo diseño una silla barata, de madera y con una mesa plegable, esa silla de manera bastante clara le dirá que su usuario debe de ser un estudiante. El concepto direccionalidad tiene que ver, por ejemplo, con la forma en la que adaptamos el lenguaje (de cualquier tipo y, por supuesto, el visual) para que los objetos que producimos (libros, muebles, comida, ropa, ...) acaben siendo deseados y, por lo tanto, comprados, por el público para el que se diseñan. Tiene que ver con que ese producto encaje en la psique del consumidor y este diga: ¡¡¡lo quiero, me lo compro!!!! Es un concepto desarrollado desde la industria del marketing que se utiliza en la industria del cine donde se contempla como el conjunto de características que le dicen al espectador quién es y, al poner en funcionamiento los procesos de identificación, consiguen que ante una representación llore, se indigne o cierre los ojos de dolor.

En cualquier caso la direccionalidad no es una cosa, es un conjunto de cosas, es un indicador sutil, ni ostensible, ni nombrable, es algo inconsciente (Ellsworth, 2005: 12). Un ejemplo muy bueno para entender que la direccionalidad no es una *cosa sino un conjunto de cosas* es visibilizarla en nuestra construcción visual cotidiana: cuando elegimos la ropa, zapatos, peinado, joyas, maquillaje, sombrero, ... que nos ponemos por la mañana

estamos trabajando nuestra direccionalidad, estamos construyendo a través del lenguaje visual un discurso que le está diciendo al otro quienes somos. Es decir, elegimos esa combinación de objetos y los articulamos con una composición construida para contestar a la pregunta *¿quién pienso yo que soy para mí misma? o ¿quién piensan los demás que soy yo? o ¿quién pienso que soy yo para los demás?* Como podemos ver, la direccionalidad tiene que ver con el posicionamiento (yo soy esto) y con la transmisión de este concepto a través del lenguaje visual (sólo recordar que la palabra posicionamiento ya ha llegado a lo museal y a lo pedagógico pero no debemos de olvidar que viene del marketing donde continuamente se habla del posicionamiento del producto, es decir, cómo ese producto se relaciona con su comprador ideal). También este texto que estoy escribiendo, como producto qué es, está impregnado de un modo de direccionalidad y busca a un lector ideal. Básicamente todo lo que hacemos, más allá de las películas, de los libros, de nuestra forma de vestirnos, está organizado desde la direccionalidad porque cuando decido poner o no poner cebolla en la tortilla de patata estoy (inconscientemente) pensando en la reacción de deseo de quien se la comerá. Elizabeth dice:

“El funcionamiento del poder y del posicionamiento social... puede ser delicada y aparentemente intangible. Con frecuencia, las redes del poder y del posicionamiento social en las relaciones pedagógicas pueden estar hechas de líneas delgadas y fibrosas. Pueden ser como las bandas de chocolate retorcidas y enroscadas por todo un bizcocho veteado. Intenta seguir una de esas bandas. Aún mejor, trata de extraer una para verla mejor. Requiere de destreza quirúrgica....A diferencia de la iluminación del estilo de edición o del uso de la cámara, el modo de direccionalidad es invisible. Se tiene que hacer un análisis complejo del texto fílmico para extraer su direccionalidad” (Ellsworth, 2005: 16)

Es importante señalar que Elizabeth utiliza en esta frase por primera vez el término INVISIBLE y es en este momento, y no en otro, cuando la relacionamos con la semiótica visual y del espacio, cuando surge en nuestra cabeza el término PEDAGOGÍAS INVISIBLES a través del cual construimos varias preguntas no habíamos visto que nadie se hubiera hecho antes ante un currículum, ante el diseño de una clase, ante cualquier acción educativa, ... preguntas como:

- ¿Quién pienso como profesora que es mi estudiante?
- ¿Quién piensa este currículum que es mi estudiante?
- ¿Qué explica este currículum de mí como profesora?
- ¿Quién piensa mi estudiante que soy yo como profesora?

El término *pedagogías invisibles* nace de un mix de la obra de Elizabeth Ellsworth y la semiótica visual, al rescatar conceptos *direccionalidad*, *denotativo* y *connotativo*, o *discurso implícito* y *discurso explícito* desde los tratados de semiótica y llevarlos al aula, a la escuela, y, como veremos en breve, a otro contexto educativo emergente donde los haya, es decir, el museo. Rescatamos la idea de Jackson y la mezclamos con Eco y con Peirce enriqueciendo la pedagogía con la semiótica general, con la semiótica visual, con la semiótica del espacio empezando a hilvanar una **semiótica del acto pedagógico**. Fundamentalmente nos apoyamos en Peirce y en la división entre lo denotativo y lo connotativo de manera que podemos definir lo que son **las pedagogías invisibles como la parte connotativa del discurso educativo**, no la parte connotativa del discurso oculto sino la parte connotativa del discurso explícito, la elaboración cultural subjetiva de aquello que tenemos en nuestras narices, como, por ejemplo, hacer una revisión feminista de una escultura a la que le falta la cabeza o de una presentación en PowerPoint donde en todos los ejemplos de educación anticuada aparece una maestra rural y, en cambio, en

todos los ejemplos de educación innovadora, aparece un profesor de Harvard... Es muy importante que tengamos en cuenta que, como la direccionalidad, las pedagogías invisibles no son una cosa sino un conjunto de cosas, son el resultado abierto que emerge de la combinación de múltiples factores, por ejemplo, como hemos visto cuando construimos nuestra direccionalidad cada mañana, de la combinación del tono y el revestimiento de una pared, con el tipo de suelo, la cantidad de espacio vacío, la selección de los elementos decorativos, que los celadores lleven o no lleven uniforme, ... Estas son las vetas de chocolate que tenemos que aprender a ver en nuestro museo. Pero aquí no acaba la cosa, muy al contrario, aquí es donde comienza, ya que no es sólo importante detectar, analizar y reflexionar, ... poner encima de la mesa las pedagogías invisibles porque seguramente lo único que lograríamos como docentes sería enfadarnos, deprimirnos, paralizarnos. Al revés, trabajar con las pedagogías invisibles necesita, nos obliga a llevar a cabo un segundo paso que consiste en diseñar acciones pedagógicas contemporáneas que desestabilicen este discurso dual resuelto y cerrado (esta doble moral educativa tan cercana a los discursos modernistas) y conviertan la acción educativa en un acontecimiento con un discurso manifiesto, no resuelto, abierto, posibilitador, regenerativo, donde quepan todos los espectadores y no sólo unos pocos:

“Entonces, la cuestión consiste en explorar los significados y los usos de los modos pedagógicos de direccionalidad que *multiplican y ponen en movimiento* las posiciones desde las cuales se pueden “encontrar” y se les puede dar respuesta. La cuestión consiste en modos de direccionalidad que multipliquen y sitúen en movimiento quién piensan ellos que soy yo como estudiante y como profesora. Esto es lo que creo que necesitaba en la escuela y lo que necesito hoy en día como profesora. Poner en movimiento modelos de direccionalidad que piensen en mí simultáneamente como chico y chica, negra y blanca, dentro y fuera, gay y heterosexual, gorda y delgada, aprendiz y cultivada, excitada y asustada, capaz e incapaz, interesada y aburrida, confiada y suspicaz. Modos de direccionalidad que adopten la responsabilidad de hacer el trabajo necesario para hablar de ello, y sobre ello pero de forma no resuelta”. (Ellsworth, 2005: 18-19)

2.1. 3 De la performatividad del lenguaje oral y escrito a la performatividad del lenguaje visual

Y para terminar, el tercer concepto que articula el IMP es el concepto performatividad introducido por Austin en la filosofía del lenguaje en los años cincuenta y trabajado de forma intensa por la también filósofa del lenguaje Judith Butler. Sin entrar en una disertación amplia por el término así como por la figura de Butler (2007) (algo que excedería el tamaño recomendado de este texto y debido a que reconocemos que conocemos mucho mejor los dos conceptos anteriores), el concepto performatividad en este caso lo desplazamos desde la filosofía del lenguaje oral y escrito, y lo llevamos hasta el lenguaje visual:

“El segundo cambio nos sitúa en el punto de empezar a asumir el poder performativo (transformativo de lo social) del lenguaje visual, un cambio que nos llevaría a dejar de entenderlo como un sistema de representación y entenderlo como una fuerza de transformación. De la misma manera que una de las ideas centrales en la obra de Judith Butler (2007) dentro de la filosofía del lenguaje oral y escrito ha sido reconocer que las palabras trascienden el hecho comunicativo y alteran la realidad, creo que debemos empezar a trabajar reconociendo su poder performativo. Quizá tengamos que escribir un texto que se llame *Cómo hacer cosas con imágenes* o *Las imágenes hacen cosas* para poner encima de la mesa que, en el mundo en el que vivimos, es el lenguaje visual el principal sistema que está transformando la realidad,

performando nuestro cuerpo, nuestras ideas, nuestros hábitos, que es el que nos obliga a operarnos, a mutilarnos, a autotorturarnos. Lejos de ser un mero instrumento de comunicación, el lenguaje visual es la herramienta que performa la realidad. Y para poder reflexionar sobre su poder, los museos de artes visuales (lo mismo que la escuela, la universidad o cualquier otro enclave educativo) han de empezar a asumir el rol protagónico de lo visual en la realidad externa al museo y, por lo tanto, han de incorporarla dentro. El lenguaje visual ha de ser reconocido como el principal recurso para performar la agencia del espectador por lo que la única manera de empezar a revelar esta fuerza consiste en hacer visible la posición invisible que los museos mantienen a través de su direccionalidad pedagógica..” (Acaso, 2011b: 40)

Debemos de comprender que también el uso del lenguaje visual trasciende lo comunicativo para ejercer la fuerza política transformativa o performativa: nada más evidente que la cirugía estética, cortes asesinos que performan nuestro cuerpo a golpe de lenguaje visual, a golpe de múltiples representaciones que desde la publicidad y los medios nos dicen cuanto deben medir nuestros pechos. Creemos que, realmente, el lenguaje que de forma más evidente está construyendo la realidad social en esta época *post-once de septiembre*, es el lenguaje visual y no estamos investigando lo suficiente sobre este hecho. Ni lo estamos analizando, ni lo estamos tratando lo suficiente, ni mucho menos lo estamos dando la vuelta mediante la única herramienta que tenemos para frenarlo: la educación.

2.2 Desplazamientos fértiles (diseño de la investigación)

2.2.1 Diagnóstico

El **Invisible Museum Project** nace al cruzar las tres cuestiones anteriores en el territorio del museo y observarlo de nuevo y descubrir cosas que quizá de tanto verlas no podíamos entenderlas, porque para entenderlas, comprenderlas, necesita reflexión y tiempo, elementos que parecen faltarnos en los museos de artes visuales y en todo lo demás. Nace de llevar al museo nociones que se trabajan en otros campos y que en este aparecen como impropias. Nace de nuestra pasión por volver las pedagogías prácticas contemporáneas en este entorno muchas veces anacrónico. Volver a mirar y sentir la pasión de lo complejo y hacernos la pregunta que inevitablemente tiene que venir después: ¿y ahora que hago? Lo primero que tenemos que verificar es que es imposible no ejercer la direccionalidad: siempre, con todo, se crea significado. Por muy neutral que un museo, un educador, un folleto, una web quiera ser, siempre, siempre, se transmitirá algo. Hasta el famoso CUBO BLANCO que muchos los museos han incorporado como sistema de decoración aparentemente neutral, ha acabado convirtiéndose en un concepto de clase vinculado a la clase alta cultural... Intentando responder a la pregunta, ¿cómo lo hago? Hay que ser conscientes de que, siendo imposible escapar de la direccionalidad, lo que hay que hacer es trabajar con modelos no resueltos, con modelos flexibles que no obliguen al espectador/estudiante a tomar partido. Por ejemplo, *Pretty Woman* es una película que plantea un modelo de direccionalidad excesivamente resuelto: o eres una princesa o una prostituta. No hay más opción. No hay gamas de grises. No puedes ser un poco prostituta y un poco princesa. O unos días prostituta y otros princesa. Nada. O lo uno o lo otro. Muchas veces los currículum hacen lo mismo, te dicen (por ejemplo en un curso de formación del profesorado): o eres autoritario o eres blando. En cambio, los modelos de direccionalidad NO RESUELTOS, te plantean muchas opciones y, lo más importante, dejan que sea el espectador quién elija una opción, o todas, o ninguna, o por trocitos. Los ejemplos de museos que vamos a ver en el apartado posterior son de direccionalidad resuelta, tanto el de las paredes rosas como el de las blancas, no

dan muchas opciones al espectador, así que la pregunta que queremos lanzar después es: ¿cómo desarrollar modelos de direccionalidad no resuelta en un museo de artes visuales, de qué modo podemos ejercer pedagogías invisibles flexibles, rizómicas, emancipadas? Cómo convertir un objeto en un acontecimiento. Esta es LA CUESTION. Este es el PROBLEMA.

2.2.2 Marco epistemológico

El marco epistemológico desde el que hemos partido y siempre partimos para la realización de nuestros proyectos es el de la investigación cualitativa, formas de investigación surgen de la reflexión epistemológica que se sucede desde mediados del siglo XX y que nos hacen llegar a la conclusión de que: «El modelo tradicional de ciencia no es sólo insuficiente, sino inhibitorio de lo que podría ser un verdadero progreso» (Martínez, 2006: 124). Muchos intelectuales plantean su rechazo al cientificismo, al positivismo y al método (en este punto merece la pena reseñar la obra del artista Joan Fontcuberta) y, dentro de la investigación en ciencias sociales, aparecen diferentes propuestas que le dan una vuelta de tuerca al sistema: el posmodernismo (Ristock y Pennell, 1996), el postestructuralismo, el construccionismo, el deconstruccionismo, la teoría crítica, el análisis o la desmetaforización del discurso (Martínez, 2006: 124) y, especialmente, la investigación feminista (Reinharz, 1992).

Martínez, resume los puntos en común de esta forma *no resuelta* de investigar:

- Ruptura con la jerarquía de los conocimientos y valores tradicionales.
- Bajo aprecio por lo que contribuye a la formación de un sentido universal.
- Desvalorización de lo que constituye un modelo estanco.
- Defensa de la verdad local.
- Defensa de lo fragmentario.
- Énfasis del racionalismo crítico.
- Énfasis en la subjetividad y en la experiencia estética.

Este enfoque también rehúye la multidisciplinariedad para abogar por la inter y la transdisciplinariedad, procesos en los que los múltiples puntos de vista, la triangulación (Ristock y Pennell, 1996) y las diferentes abordajes configuran la base para analizar el problema. Nuestra labor consiste en relacionar, interpretar y teorizar la información: la investigación de corte cualitativo no trata del estudio de las cualidades separadas de las experiencias o las cosas, sino más bien del estudio de la estructura dinámica que subyace en dichas experiencias o cosas, es decir, una vez más del estudio de una relación entre objetos más que del estudio de un objeto en sí mismo.

2.2.3 Preguntas de investigación

Trabajando las pedagogías invisibles en los museos de artes visuales queremos realizar un análisis profundo de los discursos que se generan de forma connotativa en dichos contextos desde EL ESPACIO (descartando por una cuestión de operatividad los discursos connotativos de todos los demás ítems que de forma subjetiva establecen las pautas invisibles de los museos), reflexionar sobre dichos discursos y establecer acciones al respecto. En una primera fase, la pregunta que queremos formular es: ¿Cuáles son los discursos connotativos, los mensajes, que se construyen a través del lenguaje visual en los museos de artes visuales?

En las siguientes respuestas de entrevista realizada para la guía didáctica de Manifesta 8 (Acaso, 2010:28-29) se explica de manera clara como consideramos que el espacio es ese TERCER INTERLOCUTOR:

P: En cuanto al contexto espacial donde se lleva a cabo el diálogo, donde dos personas conversan...? ¿crees que influye en el proceso de comunicación? ¿podríamos considerarlo un tercer interlocutor?

R: Pienso que el contexto define por completo cualquier conversación, diálogo, intercambio de información o proceso de generación de conocimiento porque el ambiente físico, el ruido o el silencio, la calidad del suelo y las paredes, la altura del techo, la forma del mobiliario donde estás, modifica el cuerpo físico y por lo tanto el lugar mental de los interlocutores alterando todo el proceso...Por ejemplo, la sensación de pequeñez que generan la mayoría de las entradas a los grandes museos, constituyen un sistema de comunicación que te obliga a situarse en una posición determinada, la mayoría de las veces estas entradas te están diciendo “eres un ignorante” y esta direccionalidad modifica por completo tu capacidad de aprendizaje porque, si quieres aprender algo, ¡¡¡te tienes que revelar!!! Tienes que decirle al museo: paso de ti.

P. ¿ Cuáles son los aspectos que definen a ese tercer interlocutor?

R: Bueno, hay muchos: las condiciones de audio (el silencio, el ruido, el hilo musical que el supermercado hace que compres tranquilamente o que salgas disparado), las visuales, que incluyen desde el color de las paredes hasta el material del mobiliario, la luz, el espacio, el olor, la cantidad de personas que te rodean o la posibilidad de estar sola....En cualquier caso, todos estos factores se dirigen a un lugar muy concreto: el subconsciente del visitante en el museo o del estudiante en el aula donde se modifican todos los inputs que llegan de manera que nadie mira la misma pieza ni nadie aprende exactamente lo que el profesor está diciendo.... El subconsciente, alterado por el contexto, desbarata cualquier intento de control, conecta el conocimiento con la experiencia personal del sujeto convirtiéndolo en algo personal. La interpretación del espectador, el hecho de que cada uno leemos una novela diferente o vemos una peli diferente... hay que asumir que todos también asistimos a una clase diferente, que, como estudiantes, interpretamos, tamizamos aquello que ocurre en el aula.

P. En un proceso de comunicación entre dos personas se mezclan o enfrentan los contextos personales de cada uno con el contexto compartido en el que se desarrolla la conversación. ¿Cómo crees que se realiza esa negociación? ¿Es necesario generar ese espacio común o es más importante preservar los contextos individuales?

R. Lo que realmente creo es que, si queremos utilizar una conversación como una sistema de aprendizaje, tenemos que aceptar que desde nuestra posición de docentes no podemos controlar nada. Desde esta certeza, tanto un espacio común como uno más individual generarán contextos de aprendizaje que serán diferentes en cada lugar y en cada momento entendiendo la educación como una producción cultural siempre inacabada.

P. Como afectan estos procesos (contextos) en las relaciones profesor/alumno en las aulas? y como crees que afectan en los museos entre publico y mediador?

R. Probablemente, los dos aspectos que más afectan en una secuencia de aprendizaje sea la direccionalidad del espacio y del propio enseñante, es decir, dónde y a través de quién se está produciendo ese hecho pedagógico. Como profesores, estamos en la obligación de volver explícitas dichas direccionalidades, de sospechar del entorno y de nosotros mismos y

obligarnos a analizarnos a decirnos ¿por qué están organizadas las mesas de una forma lineal y cómo afecta esta organización a mi docencia, en qué se traduce esta luz mortecina, cuál es el tono que, sin querer, estoy usando? Es decir, hay que reflexionar sobre lo invisible de nuestras acciones para volver los contextos y las relaciones visibles... aunque luego sepamos que el inconsciente siempre hace de las suyas ...”

Con respecto al concepto direccionalidad, queremos preguntarnos **¿quién piensa este museo que eres tú?** desplazando las ideas que Ellsworth plantea con respecto al currículum en la escuela o en la universidad a los centros de artes visuales y visibilizar como los museos se dirigen a un espectador ideal (la señora con abrigo de visón en los museos tradicionales como por ejemplo el Thyssen o el freaky blanquecino en los emergentes museos supra tecnológicos como por ejemplo LABoral) y al crear modelos de direccionalidad tan cerrados, marginan y desarrollan un sentimiento de intrusión e inapropiamiento a todos los visitantes que no entran en dicha categoría (y que muchas veces tienen la sensación de que deben de irse del museo cuanto antes).

Y con respecto a la performatividad, queremos investigar sobre la capacidad para transformar la agencia del espectador, medir la potencia del lenguaje visual desplegado en el espacio para posicionar al visitante preguntándonos **¿cómo afecta el espacio a la identidad del visitante-alumno?** El tono rosa salmón escogido para pintar una pared puede determinar, creámoslo o no, la experiencia de aprendizaje puesto que me puede hacer sentir como una intrusa o, por el contrario puede hacerme sentir como una invitada (y este ejemplo está evidentemente conectado con el título de este artículo). Lo que el IMP quiere es poner encima de la mesa este hecho, el hecho de que decisiones aparentemente más o menos epidérmicas como el tono de una pared, el hecho de colocar plantas (y unas plantas determinadas y no otras) o la selección de que las sillas sean de terciopelo y no de otro material, AFECTAN irremediablemente al visitante que, desde el mismo momento en el que cruza el umbral de la puerta del museo acepta la transformación que el uso del lenguaje visual tanto en los productos reales como en las representaciones le impone.

Estas cuestiones anteriores las hemos resumido en las dos preguntas clave que articulan el IMP y que estarían dirigidas la primera hacia la complejización de la cuestión de análisis del museo mientras que la segunda (dirigida de forma concreta a los departamentos de educación) pretende que suceda un acontecimiento:

¿Cómo funcionan las pedagogías invisibles, la direccionalidad y la performatividad del espacio en la experiencia de aprendizaje del museo?

¿Cómo conseguir que dicha experiencia mediante la cual aprenden nuestros visitantes ya sea en los dispositivos educativos convencionales (visitas, talleres, ...) o en el propio hecho de decidir entrar y entrar, sea una experiencia no estereotipada, no cerrada, sea por lo tanto una experiencia no-resuelta, que piense de forma simultánea en los visitantes como hombres y mujeres, blancos y negros, expertos y aprendices, señoras con abrigos de visón y *freakies* blanquecinos?

2.2.4 Fases, técnicas y herramientas

El IMP consta de varias fases de trabajo relacionadas con las dos preguntas de investigación principales:

- Primera fase 2008-2010: planteamiento y acotación de los ítems a incluir en la investigación con selección aleatoria de diferentes museos de artes visuales
- Segunda fase 2010-2012: ampliación de la información mediante la realización de entrevistas y grupos de discusión
- Tercera fase 2012-2013: diseño junto con los DEACs de procesos pedagógicos

creados con sistemas de direccionalidad no resuelta

- Cuarta fase 2013-2014: evaluación de la puesta en práctica de procesos pedagógicos creados con sistemas de direccionalidad no resuelta

La principal herramienta utilizada en el trabajo de campo ha sido el **reportaje fotográfico y la observación no participante compilada en un cuaderno de bitácora**. En estos momentos, tras la realización de seis sub-reportajes fotográficos en profundidad, así como el correspondiente análisis e interpretación de datos estamos diseñando las **entrevistas y grupos de discusión** de la segunda fase.

3. ¿Quién piensa este museo que eres tú? (algunos resultados)

Los museos que hemos analizado e interpretado con mayor profundidad en la primera fase del proyecto son:

1. Tate Modern, Londres (2008)
2. Museo Thyssen, Madrid (2009)
3. LABoral, Gijón (2009)
4. Matadero Madrid (2010)
5. New Museum, NY(2010)

3.1 Soy una madre de familia de 40 años. El museo como centro comercial (Tate Modern Londres 2008)



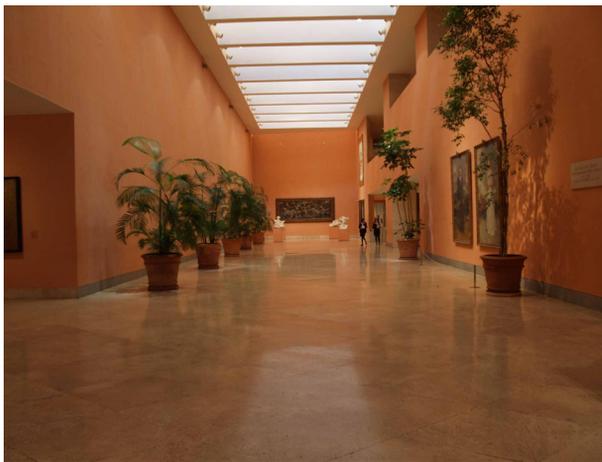
↑ Figura 1. Escaleras mecánicas en la Tate Modern

Dentro de la oferta de ocio londinense existe desde la apertura de este centro un nuevo lugar donde poder pasar prácticamente todo el fin de semana. En este lugar hay una gran oferta de productos, restaurantes segmentados por precios y hasta una especie de guardería donde *los más pequeños se pueden distraer mientras los adultos hacen otras cosas*. Este lugar es la Tate Modern. Las pedagogías invisibles nos remiten de forma inmediata a un centro comercial, de diseño, pero centro comercial donde el acero mate de las escaleras mecánicas (verdadero *punctum* del mensaje visual de este centro), la creación de recorridos cerrados, la pintura de pizarra negra de las paredes y la disposición de las piezas con un fin comercial consiguen que no sepamos muy bien la frontera que separa el área expositiva y el área de ventas de la que dispone cada exposición. En la

retrospectiva de Bourgeois se vendían originales de la artista por relativamente pocas libras como las estampaciones en pañuelos “firmados” por la artista que *decoran* el salón de María (realmente era casi imposible rechazar la posibilidad de tener un “original” de la autora en tu casa, una estrategia de marketing verdaderamente eficaz).

La direccionalidad de la Tate nos dice que su público ideal es una mujer culta de cerca de cuarenta años que escoge como opción el museo frente al centro comercial (es decir, frente al asombrosamente parecido IKEA) aunque en este espacio culto dedicará menos tiempo a consumir arte que a consumir todo lo de más que se oferta: libros que pueden no tener nada que ver con las exposiciones, objetos sí relacionados con como tazas o manteles o bolsas, material de papelería muy sofisticado... Esta mujer llega al museo a las doce de la mañana y se va a las cinco de la tarde, es decir, el horario de una jornada de compras habitual, a la que arrastra en su falsa visita de conocimiento a toda su familia. Antes nos hemos referido al hecho de que María compró un original de Louis Bourgeois, pero no fue lo único que compró: los niveles de performatividad visual de la Tate te OBLIGAN a comprar. Este es su poder. Igual que en IKEA, es casi imposible que alguien salga de este espacio de arte sin una bolsa en la mano. Las pedagogías invisibles organizadas desde un concepto de direccionalidad verdaderamente marketiniano, crean espacios que performan tus intereses para que compres.

3.2 O soy una señora con abrigo de visión de 60 años o una INTRUSA. El museo como palacio (Thyssen Madrid 2009)



↑ Figura 2. Maceteros con plantas en el Museo Thyssen

“Recuerdo perfectamente la sensación que tuve la primera vez que entre en el Thyssen, me pregunté a mi misma: ¿Voy lo suficientemente bien vestida para entrar aquí?”

Esta duda resume de manera bastante contundente la experiencia de aprendizaje en este museo: o bien eres de forma tácita y completa su visitante ideal o eres un intruso, alguien a quién te han dejado entrar la opulenta vida de los Thyssen, pero sólo por unos momentos.

Pocos museos utilizan las pedagogías invisibles de forma tan concreta y con sistemas de direccionalidad tan cerrados. Los revestimientos representan un mensaje continuo que se repite desde cualquier espacio, desde el *lobby* de entrada hasta en los baños:

estuco salmón en las paredes, mármol ajedrezado en el suelo, maderas nobles... Otro significado oculto se configura desde las plantas, aparentemente decorativas: una plantas vivas de enorme tamaño difíciles de encontrar en la entrada de un museo, que nos repiten una vez más aquello que el museo quiere dejar claro pero no sería correcto que lo hiciera de forma explícita, qué clase social es bienvenida y cuál no, o que para cuidar de esas plantas se necesitan varios jardineros...

La performatividad es tan potente que nosotras mismas vigilamos nuestro vestuario cuando sabemos que vamos a ir al Thyssen porque los tonos salmón hacen algo más que dar color a la pared, son una velada declaración de intenciones, un manifiesto visual que te obliga a posicionarte de determinada manera, a andar de determinada manera, a acercarte a los cuadros de determinada manera... No podemos resistirnos a comentar un hecho reciente que ocurrió en el Thyssen, en concreto con la aparentemente feminista exposición Heroínas, comisariada por Guillermo Solana, director del museo, e inaugurada el día 8 de Marzo de 2011 y no otro día. En la tienda en la que desembocas tras la visita a la exposición, todas aquellas protagonistas fuertes y poderosas que en teoría daban una visión diferente de la representación visual de las mujeres en el arte occidental y nos situaban en profesiones, lugares y momentos escasamente representados, aparecían objetualizadas en diversos artefactos: almohadones, manteles, incluyendo un set de *cacharritos* de cocina en miniatura (perfectamente embalado). Hasta este punto las pedagogías invisibles, cuando saben detectarse y analizarse, pueden revelar los verdaderos deseos, las verdaderas posiciones que se esconden en los museos. Esto es lo que como departamentos de educación debemos de enseñar al espectador: que quizá el discurso de la exposición entra en completa contradicción con el discurso de la tienda y revele, quizás sin pretenderlo, la verdadera posición del comisario.

3.3 Soy un freaky blanquecino de 25 años. El museo como quirófano (LABoral. Gijón 2009)



↑ Figura 3. Muebles de diseño y pantallas en LABoral

Si hay un espacio donde el cubo blanco tenga una representación que llegue casi hasta lo fantasmal, ese espacio es LABoral Centro de Arte y Creación Industrial que tiene como objetivo albergar arte emergente de última generación y especialmente todos lo relacionado con las producciones culturales digitales.

La LABoral se autodefine como un laboratorio y un centro de producción más que un museo y así lo afirman sus pedagogías invisibles, parece realmente que estás en un quirófano: salas inmaculadas de techos enormes, silencio sepulcral, salas vacías (algo muy difícil de ver en otros museos siempre con problemas de espacio), mobiliario de diseño emergente, multitud de pantallas y objetos tecnológicos, luces cegadoras... La aplicada señora con visión del Thyssen se sentiría fatal en LABoral, la textura de su abrigo se daría de bruces con las superficies ultra lisas de los suelos y las paredes de este centro experimental. En cambio, si eres (o por lo menos crees que eres) el joven varón y sin rastro de color en la cara que acude al SummerLab, aquí te sentirás como en casa.

3.4 Soy una okupa. El museo como falso centro autogestionado (Matadero Madrid 2010)



↑ Figura 4. Paredes con desconchones en Matadero

Fue Clara la que nos abrió los ojos aquel día que fuimos con los estudiantes al Matadero y me dijo “Odio este rollito de centro autogestionado” y nos dimos cuenta de que era verdad, que muchos centros de arte (empezando por el *Palais de Tokio* y continuando por *Tabacalera*) al recuperar espacios degradados como fábricas abandonadas para establecer sus sedes donde exhiben valiosísimas obras de arte contemporáneo, elaboran su discurso invisible sobre la falsa premisa de una direccionalidad basada en la estética okupa. El uso del lenguaje visual en el espacio es clarísimo a este respecto: desconchones que se exhiben, revestimientos precarios o en disolución (ni madera, ni mármol ni superficies ultra lisas) un diseño de la iluminación que busca pretendidamente la oscuridad como ocurre en aquellos sitios en los que la electricidad es un recurso escaso, canalizaciones visibles, etc.

Los niveles de performatividad te obligan también a revisar tu atuendo (la señora del abrigo de visión aquí definitivamente tendría que quitárselo no valla a ser que algún joven contestatario la interpele) y se dirigen hacia capas muy concretas de la sociedad: es muy difícil encontrar adultos o niños. Al revés de lo que ocurre en otros centros de arte, todo apunta a que te puedes sentar en el suelo, a que puedes correr por las salas (claro no hay celadores) a que puedes hablar en vez de susurrar... La sensación es que no nadie vigila pero ¿será verdad?.

La direccionalidad del Matadero te está diciendo: estás en un *centro okupado* y ecologista, en construcción, en proceso, jamás terminado; políticamente estamos posicionados en la izquierda, todo se decide por asambleas, el poder está distribuido de forma horizontal, las decisiones se toman colaborativamente, no hay jefes ni empleados, no hay tienda, no hay restaurante, solo un expendedor de revistas de La Más Bella. Es decir, el poder quiere aparentar que es el contrapoder, el Ayuntamiento de Madrid (gestor del Matadero) adopta, llevando a cabo un giro absolutamente paradójico y contradictorio, la forma de los centros autogestionados que obliga cerrar. Lo contracultural como mensaje de lo oficial. Al fin y al cabo una estrategia de marketing donde una vez más se cuenta una mentira a través del lenguaje visual.

3.5 Soy una compradora de moda *chic*. El museo como tienda de ropa (New Museum NY 2010)



↑ Figura 5. Jarrón con flores frescas en el New Museum

Todos sabemos que el Soho es una de las zonas comerciales más selectas de Nueva York donde muchos de los habitantes de la ciudad y muchos turistas acuden para comprar (ropa fundamentalmente), comer en sitios de moda y dejarse ver en un barrio donde puedes comprar y sentirte bohemio al mismo tiempo. En nuestra opinión, el New Museum, situado en una de las calles más comerciales del Soho, es una tienda de ropa más. De hecho, creemos que es el único museo de artes visuales que conocemos con escaparate, con un mostrador en la entrada, con murales que cambian según la exposición de turno (tal y como lo hacen las tiendas de ropa según la temporada comercial) y con un jarrón de flores frescas en dicho mostrador. Es un museo pensado para formar parte de un recorrido comercial orientado a la moda: hemos ido a esta tienda, a esta otra, a esta otra y además (como además de la ropa nos interesa el arte contemporáneo), al New Museum.

Las pedagogías invisibles nos llevan de manera directa a significados relacionados con lo divertido sin complicaciones: ascensores fluorescentes, baños con mosaicos irisados,

salas que te invitan a ligar, a mirar y a que te miren en un entorno donde lo frívolo se une con el arte contemporáneo. La direccionalidad es clara, el New Museum piensa que somos Carrie Bradshaw, la protagonista de *Sexo en Nueva York*: al utilizar el protocolo de análisis, nos dimos cuenta de que no es que el museo no estuviese construido bajo las directrices del visual merchandising (que todos o están) sino que este museo estaba específicamente diseñado para mujeres, más o menos jóvenes pero que en cualquier caso en este recorrido van sin familia y que se sienten muy felices de pasar una tarde de compras con un toque intelectual. Y claro, lo que ocurre es que la performatividad apela a la transformación de la señora de visión del Thyssen, que aquí tiene que ser más joven o parecerlo, tiene que estar delgada y puede llevar visión siempre y cuando éste sea la prenda de moda de la temporada.

Al fin de cuentas este es un museo lógico en el barrio y la ciudad apropiada, un lugar posmoderno que muta (dentro de la estructura de la gran ciudad y dado que es un espacio pequeño a medio camino entre la galería y el centro de arte tradicional) en el *coolmuseum* un lugar para comprar, ligar y dejarse ver más allá de los vestuarios del gimnasio.

4. No soy quien este museo piensa que soy (conclusiones)

Tras la realización de la primera fase del **Invisible Museum Project**, nos hemos dado cuenta de que nos queda mucho por hacer. En primer lugar, porque tras trabajar con los departamentos de educación de los museos participantes y compartir con ellos las ideas a las que habíamos llegado, la sorpresa en la mayoría de los casos fue total. Lo mismo que ocurrió en el caso con la escultura de la Victoria de Samotracia que emerge desde el pasillo del edificio en el que trabajo, el verdadero problema de las pedagogías a las que nos referimos es que el tiempo y la repetición las vuelven invisibles. No deberíamos de perder la atención por los discursos que emitimos a través de lo que nos rodea y, si no podemos cambiarlo, si no podemos tirar el edificio y construirlo de nuevo, si no podemos transformar los revestimientos o el color de las paredes, al menos tenemos la obligación de diseñar acciones pedagógicas transformativas en intento porque los públicos decidan de la manera más libre posible quiénes son, quiénes no son o quiénes quieren ser en el museo.

Referencias

Acaso, M. (2011a). Una educación sin cuerpo y sin órganos. En M. Acaso, M. (Ed.) *Didáctica de las artes y la cultura visual* (pp. 35-60). Madrid: Akal.

Acaso, M. (Ed.) (2011b). *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Barcelona: Ariel.

Acaso, M. (2011b). Del paradigma modernista al posmuseo: seis retos a partir del giro educativo (¿Lo intentamos?). En Acaso, M. (Ed.) *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 36-43). Barcelona: Ariel.

- Acaso, M.** (2010). Conversando con María Acaso. En VVAA. *Conversaciones. Un recurso para estudiantes y educadores* (pp. 28-29). Murcia: Manifesta 8
- Acaso, M.** (2009). The museum as a platform for the transformation of toxic pedagogy. Non-toxic educational models for a postmodern society. Presentations and communications of the *I International Congress: Museums in the education: training museum educators* (pp. 474-486). Madrid: Fundación Thyssen.
- Acaso, M.** (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. y Antúnez, N.** (2008). Blancanitos y las siete Enanieves. Sistemas de investigación actuales en educación y museos. en Huerta, R. y de la Calle, R. *Mentes sensibles. Investigar en educación y museos*. (pp. 47-62). Valencia: PUV.
- Acaso, M. en Calaf, R. Fontal, O. y Valle, R.** (2007). ¿Por qué a la educación artística no les gustan los museos? Repensando los problemas actuales de la educación artística en las instituciones culturales". *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. (p. 75-81). Gijón: Trea.
- Acaso, M. & Nuere, S.** (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 207-220.
- Apple, M.** (1980). The other side of the hidden curriculum: correspondence theories and the labor process. *Journal of Education*, 162 (1), 47-66.
- Arriaga, A. y Aguirre, I.** (2012). Concepts of art and interpretation in interviews with educators from Tate Britain. *International Journal of Art and Design Education*. (Aceptado. Pendiente de publicación)
- Arriaga, A.** (2011). Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias educativas. *Revista Digital do LAV*, Vol. 7. No.4, pp. 1-23.
- Baker, M. Ng-He, C. & Acaso, M.** (2008). Reflection on the role of artists: a case study on the hidden visual curriculum of the School of the Art Institute of Chicago. *Teacher Artist Journal* 6 (4), 290-297.
- Berghenhenegouwen, G.** (1987). *Hidden curriculum in the university*. Higher Education, 16, 535-543.
- Butler, J.** (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Ellsworth, E.** (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Gair, M. & Mullins, G.** (2001). Hiding in plain sight. In Margolis, E. (Ed.) *The hidden curriculum in higher education*. (pp. 27-28). New York: Routledge.
- Giroux, H. & Purpeli, D.** (Eds.). (1982). *The hidden curriculum and moral education: deception or discovery?* Berkeley: McCutchan.

Gehrke, N. J. (1979). Rituals of the hidden curriculum. In K. Yamamoto (Ed.) *Children in time and space*. New York: Teachers College Press, pp. 103-127.

Giroux, H. & Penna, A. (1982). Social education in the classroom: the dynamics of the hidden curriculum. In Giroux, H. & Purpel, D. (Eds.) *The hidden curriculum and moral education: deception or discovery?* (pp. 100-121). Berkeley: McCutchan.

Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.

Margolis, E. & Romero, M. (1998). The department is very male, very white, very old, and very conservative: the functioning of the hidden curriculum in graduate departments. *The Harvard Educational Review*, 68(1): 1-32.

Margolis, E. Soldatenko, M. Acker, S. & Gair, M. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York. Routledge.

Margolis, E. Soldatenko, M. Acker, S. & Gair, M. (2001). Peekaboo: hiding and outing the curriculum. In Margolis, E. (Ed.) *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge, pp. 1-19.

Martin, J. (1982). What should we do with a hidden curriculum when we find one? In Giroux, H. & Purpel, D. (Eds.) *The hidden curriculum and moral education: deception or discovery?* (pp. 23-142). Berkeley: McCutchan,

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa, síntesis conceptual. *Revista IPSII* 1, 9, pp. 123-146.

Padró, C. en Semedo, A y Texiera Lopes, J. (eds). Educación en museos: representaciones y discursos. Museos, representaciones y discursos. *Oporto: Afrontamento*, 30-45, 2006

Padró, C. en Lorente, J.P y Almazán, D. (eds). *La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio*. Museología crítica y arte contemporáneo. Universidad de Zaragoza: Zaragoza, 140-160, 2003

Pink, S. Kurti, L. & Alfonso, A. I. (Eds.) (2004). *Working images: visual research and representation in ethnography*. London: Routledge.

Reinharz, S. (1992). *Feminist methods in social research*. New York: Oxford University Press.

Ristock, J. & Pennell, J. (1996). *Community research as empowerment: feminist links, postmodern interruptions*. New York: Oxford University Press.

Torres, J. (1995). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Yudice, G. (2002). *El recurso de la cultura*. Barcelona: Gedisa.