

24

372.3
A21p
y1

María Acaso

Pedagogías invisibles

EL ESPACIO DEL AULA COMO DISCURSO

Con la colaboración de Clara Megías

MARÍA ACASO

DOCENTE, INVESTIGADORA Y ESCRITORA INTERESADA EN LLEVAR A LA PRÁCTICA EL CAMBIO DE PARADIGMA QUE LA EDUCACIÓN EN GENERAL Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN PARTICULAR NECESITAN. EN SU TRABAJO PODEMOS DESTACAR LA PUBLICACIÓN DE DIFERENTES LIBROS (*ESTO NO SON LAS TORRES GEMELAS. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA NO SON MANUALIDADES. EL APRENDIZAJE DE LO INESPERADO*, TODOS ELLOS EN LOS LIBROS DE LA CATARATA), *EL LENGUAJE VISUAL* (PAIDÓS, 2006) O *DIDÁCTICA DE LAS ARTES Y LA CULTURA VISUAL* (AKAL, 2011). LA PARTICIPACIÓN EN CONFERENCIAS, SEMINARIOS Y DIVERSOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN FINANCIADOS, ASÍ COMO LA PUBLICACIÓN DE SU BLOG: MARIAACASO.ES, QUE CONSTITUYE UN REFERENTE INTERNACIONAL EN TORNO A LOS TEMAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA. ES SOCIA FUNDADORA DEL COLECTIVO PEDAGOGÍAS INVISIBLES.

CLARA MEGÍAS

DOCENTE E INVESTIGADORA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA. ES ESPECIALISTA EN ESTRATEGIAS PARTICIPATIVAS ENTRE ARTE EMERGENTE Y PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS. TRABAJA PARA DIFERENTES INSTITUCIONES EN MADRID. HA IMPARTIDO CURSOS DE FORMACIÓN EN NORUEGA Y PERÚ. HA SIDO BECARIA FPU EN LA FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UCM Y HA REALIZADO ESTANCIAS DE INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LONDRES Y EN THE NEW SCHOOL DE NUEVA YORK. ES SOCIA FUNDADORA DEL COLECTIVO PEDAGOGÍAS INVISIBLES.

npv

JUN 26/13

B.L.A.A

CATARATA



A TODOS LOS ESTUDIANTES INVISIBLES, ESOS QUE SE
SITUAN ENTRE LOS PREFERIDOS Y LOS DESPRECIADOS,
PORQUE JUSTO ALLÍ, EN EL LUGAR DEL OLVIDO Y DE LAS
GAMAS DE GRISES, ES DONDE SE PRODUCE EL VERDADE-
RO APRENDIZAJE

DISEÑO DE CUBIERTA: ESTUDIO PÉREZ-ENCISO

© MARÍA ACASO, ROSA ALONSO, NOELIA ANTÚNEZ, NOEMÍ ÁVILA, ANA
CEBRIÁN, EDGARDO DONOSO, MARTA GARCÍA, DAVID LANAU, NOEMÍ
LÓPEZ, EMMA MANSO, ALBERTO MARRODÁN, CLARA MEGÍAS, DIANA
MONTÓYA, EVA MORALES, CAROL MUÑOZ, ANDREA DE PASCUAL,
JULIA RICO, AMANDA ROBLEDO, LUCÍA SÁNCHEZ, 2012

© LOS LIBROS DE LA CATARATA, 2012
FUENCARRAL, 70
28004 MADRID
TEL. 91 532 05 04
FAX. 91 532 43 34
WWW.CATARATA.ORG

PEDAGOGÍAS INVISIBLES.
EL ESPACIO DEL AULA COMO DISCURSO

ISBN: 978-84-8319-733-2
DEPÓSITO LEGAL: M-28.494-2012
IBIC: GTE

ESTE LIBRO HA SIDO EDITADO PARA SER DISTRIBUIDO. LA INTENCIÓN DE
LOS EDITORES ES QUE SEA UTILIZADO LO MÁS AMPLIAMENTE POSIBLE,
QUE SEAN ADQUIRIDOS ORIGINALES PARA PERMITIR LA EDICIÓN DE
OTROS NUEVOS Y QUE, DE REPRODUCIR PARTES, SE HAGA CONSTAR EL
TÍTULO Y LA AUTORÍA.

A 1384691

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 11

Sobre el escalofrío que me produce que me salude
desde el pasillo una mujer sin cabeza 11

De la palabra al colectivo 12

Este no es un libro sobre educación artística (solamente) 19

Diferentes voces que se funden en una 21

Aclaraciones 22

PRIMERA PARTE. NOCIONES TEÓRICAS ACERCA DEL TÉRMINO PEDAGOGÍAS INVISIBLES 25

CAPÍTULO 1. LA SEMIÓTICA ES CAÓTICA, ANALÍTICA Y NEURÓTICA 31

¿Qué es la semiótica? 32

Cuando los signos hacen cosas... 38

No es oro todo lo que reluce 42

De la manzana como alimento a la manzana como metáfora
(o las diferencias entre representar e interpretar) 43

De la semiótica a la semiótica visual 47

**CAPÍTULO 2. DESPLAZANDO LA SEMIÓTICA HACIA
LA PEDAGOGÍA: HACIA UNA SEMIÓTICA DEL ACTO PEDAGÓGICO 49**

Esto No Es Un Currículum: el discurso pedagógico
como sistema de representación 50

Mis zapatos hablan. De las narrativas bidimensionales
a las tridimensionales 58

¿Abrimos o cerramos la puerta? El espacio pedagógico
como discurso 67

No me acuerdo de nada. El hecho pedagógico
¿lo termina el estudiante? 70

**CAPÍTULO 3. DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS
A LAS PEDAGOGÍAS REGENERATIVAS: DEL CURRÍCULUM
OCULTO A LAS PEDAGOGÍAS INVISIBLES 79**

Cuerpos uniformados. Heridas invisibles y violencia
simbólica 82

Un poco más de vaho. Descubriendo la opacidad
del currículum 84

No acordarse de apagar el fuego para dar de comer al gato.
Lapsus, olvidos y omisiones 86

Intentando extraer las vetas de chocolate
del bizcocho: desplazando la direccionalidad
hacia la pedagogía 87

Las imágenes hacen cosas. Hibridando la performatividad
con la pedagogía y el lenguaje visual 95

CAPÍTULO 4. UNA DEFINICIÓN IMPOSIBLE... 99

Femenino. Plural 99

Las pedagogías invisibles son... 104

SEGUNDA PARTE. TRANSFORMANDO 111

CAPÍTULO 5. ESTO NO ES UN MÉTODO 113

El problema 115

Detectar 116

Analizar 118

Transformar 122

CAPÍTULO 6. ESTUDIOS DE CASO 125

¡Sálvese quien pueda! Las pedagogías invisibles en la ESO 127

Visitas guiadas, familias y voces. Las pedagogías invisibles
en los museos de artes visuales 148

Pulmones, sofás y aceras calientes. Las pedagogías
invisibles en otros contextos 161

Puertas abiertas, alfombras y restos. Las pedagogías
invisibles en la educación superior 175

CODA 185

BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS 187

INTRODUCCIÓN

SOBRE EL ESCALOFRÍO QUE ME PRODUCE QUE ME SALUDE DESDE EL PASILLO UNA MUJER SIN CABEZA

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 juntas a la facultad, 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 recibidor principal de mi centro docente, donde irremediamente nos saluda (¿?) una réplica de la *Victoria de Samotracia*. Mi hija miró, se paró, se soltó de mi mano y me preguntó: "Mamá, ¿por qué esta señora no tiene cabeza?". Yo llevaba pasando delante de dicha estatua mucho tiempo, demasiado, tanto que me había olvidado de que no tenía cabeza, de que día a día no solo yo, sino todos los que entramos a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid pasamos por delante, alrededor, bordeamos una gigantesca estatua de una mujer sin brazos y sin cabeza en una institución pública en la que el 65 por ciento de las usuarias somos mujeres.

Era la primera vez que mi hija veía aquello, y por eso, y porque desconocía que la *Victoria de Samotracia* fuera una Obra de Arte con mayúsculas, tuvo la facilidad de ver lo que realmente está situado y nos saluda, en lugar 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 pudo verlo porque desconocía, y yo no pude ver por lo que conocía o sabía; mi hija pudo ver porque era la primera vez que se producía este encuentro, y yo no pude ver de tantas veces que ese encuentro se había producido...

Esta historia, este encuentro de mi hija de seis años con la *Victoria de Samotracia*, es un pequeño relato que 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 elaboramos inconscientemente, performan nuestra identidad.

DE LA PALABRA AL COLECTIVO

Pero el encuentro con la *Victoria de Samotracia* viene precedido por otros encuentros, casualidades y serendipias que comienzan en el año 2003, cuando me veo obligada a buscar un nombre para el curso de doctorado que iba a impartir en el centro en el que despliego la mayor parte de mi docencia. Los nombres que se les da a las cosas me parecen realmente importantes y no quería utilizar uno meramente descriptivo; quería buscar un término que en pocas palabras resumiese el trabajo que estaba realizando desde la inscripción de mi tesis doctoral (centrada en lo que entonces denominé "Las claves de la imagen"). Después de bajar varias opciones encontré un nombre que me volvió a conectar con algo que había perdido y que recuperaría con placer: el realismo mágico en la literatura académica, de manera que llamé al curso "Didáctica de la sospecha". El programa intentaba alentar la sospecha como un sistema de trabajo permanente con

respecto a los mundos visuales que nos rodean, para transformarla en un hábito. La idea central partía de las bases de la semiótica: para poder llegar a tener un pensamiento autónomo o *pensamiento propio*, que es lo opuesto al pensamiento importado, resultaba necesario desarrollar este mecanismo de sospecha permanente que precediera al análisis de aquello de lo que sospechamos.

Un año después del inicio de "Didáctica de la sospecha", en 2004, en la Feria del Libro de Madrid, descubro entre los mostradores el texto de Jurjo Torres titulado *El currículum oculto*, término que Torres traduce del inglés y que es acuñado por Philip Jackson en su obra *La vida en las aulas*. Su lectura fue una verdadera revolución para mi trabajo, ya que en él se verbaliza la existencia de mensajes no explícitos, es decir, aquello con lo que estaba trabajando en las artes visuales y en la publicidad, pero llevado al terreno de la educación.

Poco a poco se fue formalizando en mi cabeza la idea de que existen unas fuerzas invisibles, que parecen tener mayor importancia que las visibles y que utilizan el lenguaje visual como principal herramienta a la hora de transmitir contenidos en el aula y en el resto de contextos donde el aprendizaje sucede. Cuando decido buscar más información sobre este tema, me doy cuenta de que no existe: tanto el libro de Torres como el resto de los autores que trabajan sobre el currículum oculto (Giroux, McLaren, Kincheloe) se centran en los mensajes que se transmiten a través del lenguaje oral y el lenguaje escrito, pero no hay nada sobre el lenguaje visual.

La inexistencia de literatura que conecte el currículum oculto con el lenguaje visual me lleva en 2005 a escribir el artículo "El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen", que aún todo lo que había estado trabajando hasta ese momento (semiótica, lenguaje visual y currículum oculto) y avanza la idea de que es necesario crear un protocolo no para que semiólogos, artistas o publicistas sean capaces de descomponer los productos visuales que nos rodean, sino para posibilitar que los educadores y el resto de profesionales que se dedican

a la educación sean también capaces de descomponer los productos visuales y las imágenes que existen en sus contextos de trabajo. Este texto representa un salto muy importante, un salto en el que me doy cuenta de la necesidad de unir la semiótica con la pedagogía, las artes y la cultura visual. Recalco algo que volveremos a ver a lo largo de todo este libro y que nace en dicho momento: nuestro interés no se centra en desarrollar un manual de semiótica visual para profesores, un manual que conecte la semiótica general para docentes y que utilicen fuera del aula. No. Lo que queremos conseguir mediante la publicación de este libro es construir un manual de *semiótica pedagógica*, es decir, un manual para que cualquier profesional que se dedique a la educación entienda su trabajo como una sucesión de actos que configuran un discurso que debe analizarse desde el punto de vista de su significado y que utilice en el aula. Esta diferencia es muy importante.

Volviendo a nuestro relato, en el año 2005 obtengo una estancia dentro del Programa de Profesores UCM en el Extranjero y elijo como tema para la investigación el desarrollo del currículum oculto visual, tomando como estudio de caso los centros educativos superiores de las artes visuales, y me dirijo, ironías de la vida, a la ciudad donde vive en la actualidad Philip Jackson: Chicago. La estancia, de dos meses, es en el *Art Education Department* del School of the Arts Institute of Chicago y da lugar al artículo "Reflection on the role of artists: a case study on the hidden visual curriculum of the School of the Arts Institute of Chicago" (2008). El avance que supone esta investigación es que por primera vez se desarrolla la creación de un protocolo. Recuerdo perfectamente cómo con la idea en la cabeza y en compañía de las dos estudiantes con las que desarrollé la investigación, Carol Ng y Marissa Backer, íbamos surcando los pasillos de la institución rompiendo lo anodino y disfrutando del cosquilleo que el extrañamiento produce por primera vez: nos dábamos cuenta de que existía un clarísimo proceso de legitimación en los sistemas de exposición de los trabajos repartidos por las paredes del centro, es decir, que las obras de los artistas

archiconsagrados estaban colgadas de la pared con densos marcos de madera; en las de los exalumnos famosos también había marco, pero era más fino; las obras de los estudiantes de los departamentos con más poder estaban colocadas con chinchetas, pero en vitrinas, y las obras de los estudiantes de los departamentos con menos poder estaban grapadas directamente en los corchos. Este sistema de exposición de las producciones visuales de los alumnos establecía, si eras capaz de verlo, una jerarquía de poder invisible. También nos dimos cuenta del rol que el espacio establecía en el currículum oculto del centro: quien más espacio acumulaba era quien más poder tenía, de manera que el Departamento de Educación Artística estaba ubicado en una zona lejana, triste y sin luz natural. Los estudiantes de máster (que pagaban el mismo dinero que el resto) no disponían de la posibilidad de tener un espacio de trabajo propio y era el único departamento no dotado con ordenadores Apple. En Chicago fue la primera vez que elaboré un recuento sistemático de ítems con los que empezar a configurar esta nueva gramática de lo educativo a través del análisis semiótico, gramática que se enriqueció con la literatura existente sobre el tema publicada en inglés; aprendí mucho del libro *The Hidden Curriculum in Higher Education* (Margolis, 2001) y comienzo a realizar una bibliografía especializada en la que reúno los textos encontrados en castellano y en inglés.

La preocupación sigue su curso, sobre todo en relación a la asignatura de doctorado. En 2008 tienen lugar dos acontecimientos muy importantes: una serie de estudiantes muy particulares confluyen en dicho curso y entra en nuestras vidas, por recomendación de Carla Padró, la obra de Elizabeth Ellsworth titulada *Posiciones en la enseñanza* (2005), en la que descubrimos la teoría, las palabras y los ingredientes que estábamos buscando. Todo lo que nos contaba Elizabeth catapultaba por mil nuestras ideas sobre semiótica y educación y las proyectaba en el tiempo y en el espacio. Elizabeth hablaba del aprendizaje como una producción cultural inacabada y eso era exactamente lo que estaba ocurriendo.

En septiembre de 2009, cuando realmente ya no teníamos que reunirnos para nada, decidimos seguir haciéndolo. Estaba comenzando un grupo de autodoctorado en el que a lo largo de los meses nos iríamos contando las tesis y ayudándonos mutuamente haciendo de cada trabajo individual una suerte de investigación colectiva. Ya no había créditos de por medio, ni notas, ni ningún tipo de dependencia forzada desde el miedo y la resignación académica; nos seguíamos reuniendo para continuar con nuestra pasión por el aprendizaje y ese es el momento que podemos marcar como punto fijo en el continuo espacio-tiempo en el que surgió Pedagogías Invisibles. También es en ese momento cuando decidimos trabajar sobre tres grandes ámbitos:

- La Educación Secundaria Obligatoria.
- La educación superior de las artes visuales.
- La educación en museos de artes visuales.

Ya en el año 2010, y siendo conscientes de nuestra condición de colectivo a medio camino entre la educación, la creación artística y la investigación, nos metemos de lleno en la producción cultural con la organización de nuestro primer gran evento, junto con Ana Moreno, del Museo Thyssen, y Carla Padró, de la UB: "¿Quién piensa esta silla que eres tú?" (marzo de 2010), un seminario de tres días durante los cuales Elizabeth Ellsworth y la artista Jamie Kruse estuvieron en la Facultad de Bellas Artes de la UCM con estudiantes de todo el espectro académico, en el Museo Thyssen con educadoras de museos e investigadoras y en la Facultad de Bellas Artes de la UB con los estudiantes de doctorado y máster de Carla. En las tres instituciones, el recorrido de sus palabras fue tan reconstituyente, tan empoderador y tan creativo que consiguió transformarnos y que nosotras transformásemos a los demás. Fruto de este encuentro, en el año 2011 se publica el texto en el que Carla, Elizabeth y yo misma abordamos una conversación sobre otras formas de hacer pedagogía y que toma por nombre *El aprendizaje de lo inesperado*.

En ese mismo mes nos presentamos por primera vez como colectivo, en el Tercer Congreso Internacional de Educación Artística y Visual en Málaga (2010), y realizamos nuestra primera comunicación conjunta, a la que le seguiría otra en Valencia en el mismo año, donde realizamos una comparativa de las pedagogías invisibles de cuatro centros expositivos de artes visuales: el PS1, en Nueva York; el Círculo de Bellas Artes y la Fundación Juan March, en Madrid, y Manifesta 8, en Murcia, donde resumimos nuestra actividad en el terreno específico de los museos de artes visuales.

A través de otra casualidad, en diciembre de 2010 descubrimos el libro *El Proyecto Facebook y la posuniversidad*, cuyo prólogo, escrito por Alejandro Piscitelli, desató una segunda revolución centrada, en este caso, en la necesidad del cambio de formatos y en el edupunk. A partir de ese libro decidimos crear otro evento-seminario: "Edupunk y posuniversidad: ¿tienen sentido los doctorados en tiempos de Facebook?" (marzo de 2011). Para el evento contamos con la presencia del propio Piscitelli. Este fue otro punto de inflexión para nosotros, porque nos dimos cuenta de algo que llevábamos tiempo sospechando: puede que tus contenidos sean muy actuales y progresistas, pero si el formato que utilizas para comunicar dichos contenidos no lo es (y estás utilizando la lección magistral), estás entrando en una profunda contradicción.

Al mes siguiente, el 4 de abril de 2011, aparece en antena el programa *Miradas invisibles*, en Radio Círculo, el primer programa sobre arte y educación del que tenemos noticia. Nuestra motivación al iniciarlo fue crear una nueva vía de difusión de las investigaciones, eventos y publicaciones relacionados con los temas de investigación del colectivo. Existe una carencia de información en los medios de comunicación sobre estas temáticas, que consideramos fundamentales, y queríamos contribuir al cambio desde un formato como el radiofónico. Con el tiempo hemos descubierto que también se trata de un sistema para realizar conexiones entre profesionales, ya que permite compartir las experiencias de otros escuchando el programa y, además, que

se creen relaciones a partir de la radio, en este caso usada como un puente para que la investigación doctoral salga de los muros de la academia.

Una vez afianzado nuestro trabajo como productores de eventos, también en 2011 damos el salto hacia la producción de proyectos educativos, esta vez de la mano de Matadero Madrid: *En Construcción, disculpen las molestias*. El proyecto que desarrollamos para Matadero tiene como objetivo proponer una acción cultural performativa para el público de 0 a 99 años que acude a este centro. Este trabajo nos brinda la oportunidad de desarrollar en la práctica educativa lo que estábamos debatiendo, mediante la realización de nuestras investigaciones y eventos: utilizar el arte contemporáneo como formato (*performance*), el cuerpo de los participantes como soporte, salir del recinto habitual donde se hace lo didáctico (los habituales espacios de talleres), prolongar la acción educativa en todo el espacio disponible (el *hall*, el patio, el mismo espacio de la exposición...), romper la homogeneidad del público al hacer un taller de 0 a 99 años, prescindir del mobiliario tradicional, repartir el poder (éramos tres personas haciendo el taller), y, todo ello, sin hacer manualidades.

En septiembre de ese mismo año, Idensitat se pone en contacto con Pedagogías Invisibles para colaborar durante la exposición del proyecto *Post-it City* en Centro-Centro de Madrid. Participamos con la realización de cinco talleres en distintos contextos en los que trabajamos: institutos de Secundaria, hospitales y el barrio de Lavapiés. En estos cinco proyectos abordamos los posibles usos y apropiaciones temporales del espacio público a partir de los discursos no explícitos.

Ya en octubre, la Fundación Telefónica nos invita a participar en Educared 2011, donde realizamos un taller adaptado a las circunstancias. Nos encontramos con un espacio gigantesco, totalmente impersonal y dividido por cubículos, transitado por participantes que fichaban a cada paso, que se sentaban muy dócilmente a escuchar a los ponentes, que se situaban en

pedestales con sillones de cuero, y que tenían que cumplir con un cierto número de horas para conseguir el deseado certificado. Si nuestro objetivo era desvelar las pedagogías invisibles en cualquier contexto educativo, también lo haríamos en este, y lo hicimos trabajando desde el formato del recinto ferial como lugar de aprendizaje.

En el año 2012 nuestro trabajo da un salto cualitativo muy importante en la parte de creación de proyectos, empezando con la apertura del Espacio Visible en El Ranchito, (Matadero Madrid) el mismo día en que firmamos y nos configuramos como asociación. En el Espacio Visible se posibilita una producción reflexiva y creativa por parte del público, para articular un nuevo contexto en el que el público se integre en calidad de colaborador, implicándolo en El Ranchito desde el proceso creativo y generando un espacio de encuentro y visibilidad. Uno de los principales recursos desarrollados para ello fueron los talleres intergeneracionales (0-99), en los que se trabajaron los conceptos de "laboratorio", "puente-conectores" y "ciudad". Además, también tuvimos la posibilidad de desarrollar procesos colaborativos con los colectivos Excedentes-Excess y HUSOS, participando en el diseño, coordinación y dinamización de sendas mesas de debate. Y es en este punto, una vez que nuestra trayectoria como investigadores, creadores de eventos y de proyectos está madura, cuando creemos oportuno escribir un libro. Este libro.

ESTE NO ES UN LIBRO SOBRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA (SOLAMENTE)

Aunque la mayoría de los que componemos Pedagogías Invisibles venimos de facultades de Bellas Artes, también hemos cursado Historia del Arte o Pedagogía. En cualquier caso, nuestra área de estudio es la educación artística y, como ya hemos visto antes, en tres contextos principales: la Educación Secundaria, los museos y los que hemos empezado a denominar como *contextos comunitarios*. Consideramos muy importante la disolución de

las disciplinas (de hecho, estamos abiertamente en contra de ellas) y, debido a este afán de disolución, también queremos emigrar desde la educación artística hacia otros campos. Este libro es una prueba de dicho deseo.

Encontramos sumamente atractivas otras zonas de estudio como la cultura visual, la cartografía, la antropología, la historia del arte, el psicoanálisis o los estudios feministas y consideramos que esta es la clave para crear una relectura de las pedagogías modernistas que nos lleven a desarrollar el cuerpo de lo que hemos empezado a llamar *pedagogías contemporáneas*.

Las pedagogías invisibles, como se verá a lo largo del libro, resultan de un híbrido entre semiótica y pedagogía, de manera que podemos decir que, aunque sea un término que nace dentro del seno de la educación artística, debe desplegarse hacia cualquier proceso relacionado con la educación. En el fondo, esta obra trata de procesos semióticos que deberían instaurarse en la cotidianidad y en cualquier campo de estudio, porque, cuando analizamos una película o la indumentaria de alguien, estamos realizando un análisis semiótico. Lo que desde este libro queremos poner encima de la mesa y lo que nos preocupa como colectivo es que estos procesos de análisis semiótico no se lleven a cabo en lo pedagógico, procesos que están más o menos consensuados en las artes, en la publicidad o en los estudios fílmicos, pero que, en cambio, en los contextos educativos (ya sean formales o informales, ya sean en la escuela o en nuestra propia casa) no esté entendido como hábito el proceso de reflexionar y analizar sobre los usos del lenguaje y, de forma específica, del lenguaje visual.

El término *pedagogías invisibles* nace de una mezcla de la obra de Elizabeth Ellsworth y la semiótica visual, al rescatar, desde los tratados de semiótica, los conceptos *direccionalidad*, *denotativo* y *connotativo* o *discurso implícito* y *discurso explícito* y llevarlos al aula, a la escuela y, como veremos en breve, a otros contextos educativos emergentes. Rescatamos la idea del pedagogo norteamericano Philip 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 para 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 delante de 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 en la que 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...

Nuestro deseo como agentes sociales es transformar la realidad a través de acciones semióticas, desarrollar una hermenéutica de la sospecha que nos lleve a repensar nuestra labor como docentes: no nos quedamos contentos si solo detectamos y analizamos, pues detectar y analizar deben conducir a cambiar lo que no funciona, a mantener lo que creemos que funciona y a cambiar lo que funciona para nosotros, pero no para los demás.

DIFERENTES VOCES QUE SE FUNDEN EN UNA

Fruto del trabajo conjunto como colectivo, este libro está escrito por muchas personas y para dar voz a muchas más, pero somos principalmente dos quienes hemos abordado la tarea de su producción, Clara Megías y yo misma. Mientras que mi trabajo se puede visualizar en la primera parte y como una especie de visión panorámica sobre todo el libro, en la segunda parte ha sido Clara Megías, docente e investigadora especializada en prácticas pedagógicas contemporáneas, la que ha trabajado a fondo para explicar la parte conceptual del método DAT (Detectar, Analizar y Transformar) y, además, se ha encargado también de coordinar los proyectos de transformación que pueden servir como referencias o ejemplos.

Por otro lado, Edgardo Donoso, profesor de Semiótica Visual en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Rosario (Argentina),

y yo hemos trabajado juntos para elaborar la introducción y la primera parte, en la que hemos intentado explicar el concepto pedagogías invisibles de una manera teórica. Para ello, Edgardo se ha dedicado fundamentalmente a trabajar sobre la definición y principales autores y teorías de la semiótica; luego me ha cedido el testigo para poder hibridar la semiótica con la pedagogía, explicar las diferencias entre los conceptos *currículum oculto* y *pedagogías invisibles* y llegar, si es que eso es posible, a dar una definición más o menos consensuada del término *pedagogías invisibles*.

Julia Rico se ha encargado de desarrollar y corregir la bibliografía; Alberto Marrodán, de la edición de textos, mientras que Amanda Robledo ha creado la ilustración que ha originado la portada.

Y, para terminar, están los autores y autoras que han trabajado los estudios de casos y que cito por orden alfabético: Noelia Antúnez, Noemí Ávila, Marta García, Alberto Marrodán y Diana Montoya desde la Facultad de Bellas Artes de la UCM; Rosa Alonso, Noemí López, Emma Manso, Carol Muñoz, Julia Rico y Lucía Sánchez desde diferentes institutos de la ESO de la Comunidad de Madrid y Castilla-La Mancha; y, para terminar, Ana Cebrián, David Lanau, Eva Morales, Andrea de Pascual y Amanda Robledo desde diferentes instituciones culturales.

Nos sentimos en los bordes. Y es en ese recorrido por los bordes donde nace nuestra pasión por llevar la pedagogía a lugares no acostumbrados para ella. Para mirarla con una mirada caliente y transformarla, dejar de abordarla como una asignatura para empezar a mirarla como un desafío. Este es el punto que nos une (bueno, y algunas cosas más, como el mate y las magdalenas) y desde el que hemos escrito este libro.

ACLARACIONES

Creemos conveniente hacer una serie de aclaraciones antes de pasar a la lectura, como, por ejemplo, que utilizaremos la forma gráfica *pedagogías invisibles* cuando aludamos al concepto y *Pedagogías Invisibles* cuando nos refiramos al colectivo.

Emplearemos el término *acto pedagógico* en sustitución de la expresión *dar una clase*, ya que nos conecta con la idea de la educación expandida: la educación sucede en cualquier contexto y en cualquier lugar. El concepto de *aula* lo emplearemos con un sentido general para representar todos los espacios en los que sucede un *acto pedagógico*. No utilizaremos el término *alumnos*, sino *estudiantes*, que resulta más proactivo.

PRIMERA PARTE
NOCIONES TEÓRICAS ACERCA
DEL TÉRMINO PEDAGOGÍAS INVISIBLES

desde luego, una gran desconocida para los que trabajamos en educación. Existe la psicopedagogía, la pedagogía comparada, la historia de la pedagogía, pero la semiótica es para los pedagogos como la ornitología para los pájaros: a pesar de que la estemos usando día a día, no sabemos muy bien qué rayos es. Por eso nos parecía urgente escribir este libro: para poner encima de la mesa el *carácter representacional del acto pedagógico y la construcción narrativa del currículum*. Para entender cómo funcionan estas dos cosas, necesitábamos acercarnos a la semiótica y, para acercarnos a la semiótica, necesitábamos a un semiótico.

Recuerdo con precisión el día que conocí a Edgardo: una conocida suya que acudía a mis clases le invitó a la sesión en la que recorríamos la facultad haciendo un análisis práctico de las pedagogías invisibles. Tras recorrer en grupo todo el edificio, volvimos al aula y, al poner nuestros descubrimientos en común, Edgardo hizo una apreciación exquisita al demostrar cómo el discurso que la propia facultad establecía sobre las diferencias entre profesores y estudiantes se elaboraba a través de algo tan anodino como un mantel: mientras que en el comedor de estudiantes simplemente no existía tal cosa, por lo que los comensales se veían obligados a comer directamente sobre el tablero, en el comedor privado, destinado a los profesores, relucían unos tupidos e immaculados manteles blancos de percal. Resultaba que yo, la profesora de educación artística que tan preocupada estaba por estos temas, nunca me había fijado en algo tan concreto y, a la vez, tan revelador. Desde ese momento me hice amiga de Edgardo y empecé a aprender de él. Su incorporación al grupo ha sido fundamental, ya que nos ha aportado la parte de la tradición semiótica que nos faltaba, el rigor en las fechas y en los nombres, así como nuevos enfoques: todo aquello que vamos a compartir con el lector seguidamente.

El capítulo "Desplazando la semiótica hacia la pedagogía: hacia una semiótica del acto pedagógico" es el lugar donde queremos asentar los cimientos y desde donde construir el edificio de las pedagogías invisibles. Partiendo de algo tan obvio como que *un currículum es un sistema de representación*, pasaremos a entenderlo

como una *recontextualización*: un sistema en que la realidad opera como representación de sí misma. A partir de la categorización de los diferentes sistemas de representación humanos (tanto bidimensionales como tridimensionales), analizamos cómo desde cada uno de estos sistemas emergen discursos que afectan a las dinámicas del acto pedagógico de manera profunda, para terminar reflexionando sobre que el proceso de recorrido de este discurso lo termina su destinatario: el estudiante, o que más bien no lo termina nadie si empezamos a concebir el *tempus* pedagógico como un continuo en vez de como una sucesión de momentos alternos, encajonados y absurdos.

Tratadas estas ideas, pasaremos al capítulo tercero, en el que plantaremos las bases del cambio que supone emigrar de las pedagogías críticas a las pedagogías regenerativas y del currículum oculto a las pedagogías invisibles, un cambio orquestado a través de cinco piedras con las que hemos tropezado por el camino: *la violencia simbólica, el currículum opaco, la importancia de los lapsus, la direccionalidad y la performatividad*.

Para terminar, en el capítulo cuarto nos preguntaremos si es posible una definición de las pedagogías invisibles e intentaremos acercarnos a ellas. Buen viaje.

CAPÍTULO 1
LA SEMIÓTICA ES CAÓTICA, ANALÍTICA
Y NEURÓTICA

Cuando las cosas funcionan bien se hacen un tanto imperceptibles. Un cuerpo sano es un cuerpo del que no tenemos noticias. Si comprendiéramos las cosas del mundo y nos comunicáramos entre los seres humanos de tal manera que no hubiera fallos o equívocos, nuestra atención y preocupación por el conocimiento nunca se habría ocupado de tratar de entender cómo funcionan las formas en que representamos la realidad, los modos en que nos comunicamos, la manera en que podemos hacer entender algo a alguien. Cuando nuestro entendimiento se vuelve sobre sí mismo y trata de comprender cómo pensamos, cómo funciona el lenguaje, cómo narramos o cómo logramos comprender lo que se nos cuenta es cuando nos encontramos con la *semiótica*.

La semiótica puede ser entendida como la reflexión sobre los modos en que comprendemos o expresamos las cosas y se remonta a la *oscuridad de los tiempos*. Cuando estas cosas eran parte del mundo exterior, se reflexionaba sobre el modo en que el polvo arremolinado indica la presencia del enemigo, como en el *Arte de la guerra* de Sun Tzu: "Si se elevan columnas de polvo altas y espesas, hay carros que se están acercando; si son bajas y anchas, se acercan soldados a pie". Preguntar cómo pensamos, cómo nos

comunicamos a través del lenguaje o cómo hacemos para contar algo a otro (y entender lo que se nos dice) son preguntas comunes al mundo de la semiótica.

¿QUÉ ES LA SEMIÓTICA?

La semiótica hunde sus raíces en la búsqueda de comprender el funcionamiento de fenómenos que podían tener una procedencia tanto externa (las enfermedades del cuerpo, las estrategias de la guerra, etc.) como interna (el uso de la palabra para convencer a otros en un juicio). Así tenemos, por un lado, el estudio de los síntomas o semiología cuando nos acercamos a los fenómenos externos, y la retórica cuando nos acercamos a los internos.

El primer estudioso que empleó el concepto moderno de semiótica fue el filósofo británico John Locke en su *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690), usando las palabras griegas derivadas de *semeion* ("signo") y el sufijo *-ticos* ("relativo a"). El término en masculino ya existía para referirse a los estudios de las enfermedades, pero este filósofo lo pasa al femenino, conectando la semiótica con la lógica. Así, al final de su ensayo, después de haber señalado a la física y la ética como partes de la división de las ciencias, agrega:

La tercera rama se puede llamar semiótica (en griego) o doctrina de los signos, y como las palabras constituyen lo más usual en ella, se le aplica también el término de lógica (en griego), Lógica.

Locke (2005: 580)

Locke dio el primer paso, pero el autor que dedicó su vida al estudio de la semiótica tal y como hoy la conocemos fue el norteamericano Charles S. Peirce. Hijo de inmigrantes, fue un niño superdotado en una familia de matemáticos. Aunque ejerció profesionalmente como químico, profundizó en la filosofía, en las matemáticas y en la lógica y, al igual que muchos filósofos griegos,

no distinguía entre esta última y la semiótica. Para ver la amplitud del enfoque de este autor, podemos citar esta frase:

Nunca me ha sido posible emprender un estudio —sea cual fuere su ámbito: las matemáticas, la moral, la metafísica, la gravitación, la termodinámica, la óptica, la química, la anatomía comparada, la astronomía, los hombres y las mujeres, el *whist*, la psicología, la fonética, la economía, la historia de las ciencias, el vino, la metrología— sin concebirlo como un estudio semiótico.

Cita de Peirce en Ducrot y Todorov (2003: 104)

La obra de Peirce está relacionada con el pensamiento y sus representaciones, con el mundo y la búsqueda de la verdad (una verdad siempre inconclusa) desde el campo de las ciencias. Desde su juventud sostuvo que nuestro pensamiento se maneja con representaciones y que estas siempre están conectadas con otros signos en una cadena infinita de relaciones o *semiosis* y que incluso la percepción será comprendida dentro de ese mundo representacional.

Para completar esta presentación sobre los orígenes de la semiótica moderna no podemos dejar de señalar a la *semiología*, definida como el estudio de los signos en el seno de la vida social, propuesta por Saussure en su *Curso de lingüística general*, publicado en 1916 por sus estudiantes y que crearía una escuela propia en Europa.

Saussure intenta dar las herramientas fundamentales a los jóvenes lingüistas de la época para alcanzar un nivel científico mayor y, por eso, propone que la lingüística requiere de un soporte epistemológico, de un estudio más general al que llamará semiología. Promueve conceptos fundamentales como considerar el lenguaje como un sistema, antes que pensarlo como un listado (o nomenclatura), para entenderlo como un sistema conformado por signos. También estudia el concepto de valor que surge en el interior del sistema, más allá del significado de cada signo. Reconoce que cada signo verbal, cada palabra pronunciada, está compuesta de dos elementos unidos de forma

arbitraria: el *significado* por un lado y el *significante*, o soporte del signo, por el otro.

Si bien está consensuado que tanto semiótica como semiología significan lo mismo y que por cuestiones prácticas se use semiótica de modo genérico para referirse a estos estudios, cada término revela su propio pasado. La semiología tiene una marcada atención al estudio del lenguaje, mientras que la semiótica va más allá del estudio del lenguaje verbal y, al preguntarse cómo pensamos, se introduce en el campo de la filosofía. La semiótica ahonda en los diversos mecanismos de atribución de sentido más allá del uso del código, se pregunta por los procesos de representación en múltiples soportes (verbales, visuales, sonoros, etc.). La importancia de la semiótica se revela tanto al ser considerada como una metodología de análisis como cuando la concebimos como una epistemología, al tomar de ella las reflexiones más generales sobre el modo en que pensamos o la manera en que expresamos lo sabido.

LÍNEAS PRINCIPALES DE DESARROLLO

Una vez que hemos nombrado el origen de la disciplina, vamos ahora a abordar de manera muy sucinta las tres principales líneas de desarrollo:

- Línea A: semiótica de Peirce.
- Línea B: narratología de Greimas.
- Línea C: semiótica de la cultura de Lotman.

Como vemos, la primera gran línea será la encabezada por Peirce. Según Charles William Morris, estudioso de la obra de Peirce, podemos contar con tres tipos de semióticas: la semiótica *sintáctica*, que estudia los signos en relación con otros signos; la semiótica *semántica*, que estudia los signos en relación con sus significados, y, finalmente, la semiótica *pragmática*, que estudia los signos en relación con el usuario y el contexto.

Pongamos un ejemplo para que se puedan entender bien estas tres diferencias. Vamos a analizar con estas tres semióticas la forma de vestirse de dos docentes (a los que llamaremos A y B). Si realizamos un análisis *sintáctico*, este nos revela que en el uso de la textura: A lleva vaqueros, frente a B, que lleva traje de lana. En cuanto al color: A lleva azul claro, frente a B, que viste de gris oscuro. La forma o corte de las prendas: A lleva vaqueros, zapatillas de deporte y ausencia de corbata, frente a B, que lleva traje de chaqueta, zapato cerrado y corbata negra. Por tanto, en el análisis sintáctico lo que hacemos es una descripción de los significantes.

En el análisis *semántico* estudiaremos qué significados se les pueden atribuir (en un tiempo y espacio determinados) a esas prendas. Una posible interpretación semántica del profesor A es que pretende igualarse con sus estudiantes, parecerse a ellos, mientras que la interpretación del profesor B sería justo la contraria, que, mediante una indumentaria tan alejada de la de los estudiantes, lo que pretende es marcar la diferencia con ellos, distanciarse. En el análisis semántico lo que hacemos es una interpretación de los significantes llegando al significado.

En el análisis *pragmático* analizaremos cómo afecta a la realidad el uso de estas dos indumentarias, en qué sentido y de qué manera. La indumentaria elegida se entiende como una construcción, como un discurso que va afectar de manera muy profunda a las relaciones sociales que, a partir de ella, se lleven a cabo en el aula. Es decir, este tercer nivel tiene que ver con la pedagogía, tiene que ver con cómo los discursos visuales transforman profundamente las relaciones de enseñanza/aprendizaje: los estudiantes aprenderán de forma diferente con el profesor A que con el profesor B por algo tan aparentemente nimio e intrascendente como es la ropa que han elegido por la mañana para vestirse. Esta es una de las ideas clave de este libro, la idea de que NADA ES INTRASCENDENTE EN EL ESPACIO DEL AULA, del mismo modo que nada es intrascendente fuera de ella.

En cualquier sociedad, los códigos de vestimenta están muy controlados y, en nuestra cultura occidental, a ningún varón se le

ocurre salir a la calle con una falda (excepto en algunos casos, como los escoceses) y ninguna novia se viste de negro. De la misma manera, los docentes, a través de los miles de microdiscursos que establecemos en el terreno pedagógico, dirigimos los procesos de enseñanza y de aprendizaje en unas determinadas direcciones. Esta es la clave.

- En el nivel sintáctico lo que hacemos es una descripción de los significantes.
- En el nivel semántico lo que hacemos es una interpretación de los significantes llegando a los significados.
- En el nivel pragmático lo que analizamos es el efecto del discurso creado por los significados en el mundo real.

La segunda gran línea será la *Narratología* de Greimas. Los estudios de Saussure, primeros pasos de esta línea, serán retomados por el danés Hjelmslev, que amplía considerablemente la naturaleza de los signos al proponer utilizar los conceptos más generales de *plano de la expresión y plano del contenido* para referirse a la configuración de los signos. De este autor serán tomados los conceptos de *denotado y connotado* que serán introducidos por Barthes en la semiótica visual en la década de los sesenta. También de esta línea surgirán los estudios que entienden el signo como un relato, narración o discurso. En Greimas la problemática del signo se expande al sentido, y más concretamente a la lógica del sentido. Esta línea de trabajo tiene como eje central el texto, e incluso cuando se analiza la imagen se hace con las herramientas de la lingüística, conectando las nociones de análisis con la idea de texto, con la idea de que cualquier signo puede ser entendido como una narración, un relato o un discurso.

Uno de los autores que intentará fusionar la teoría del código con la de la semiosis infinita de Peirce será el italiano Umberto Eco, probablemente el único semiótico conocido por el gran público. Así, los modelos se van haciendo mixtos: se sostiene que la comprensión de un enunciado responde no solo a la presencia de un código compartido, sino también a la existencia de

competencias y de movimientos mentales de razonamiento llamados *inferencias*.

Finalmente, conectada genealógicamente con las ideas de Peirce tenemos la tercera línea, la trabajada por el lingüista y semiólogo ruso Yuri Lotman, que será el primero en hablar de una *semiótica de la cultura*:

De manera fundamentalmente diferente se interpretan estos problemas en ESTM (Escuela semiótica de Tartu-Moscú): la semiótica y la cultura resultan estar tan estrechamente vinculadas la una a la otra, que el problema no está en cómo pueden estar vinculados entre sí estos conceptos, sino en si es posible su separación en general. La base de la cultura la constituyen mecanismos semióticos, relacionados con la conservación de signos y textos en primer lugar, con su circulación y transformación en segundo y, en tercer lugar, con la producción de nuevos signos e información nueva. Los primeros mecanismos determinan la memoria de la cultura, su relación con la tradición, mantienen los procesos de su autoidentificación, etc. Los segundos, la comunicación, tanto intracultural como intercultural, traducción, etc. Por último, los terceros, garantizan la posibilidad de innovación y están relacionados con diversa actividad creativa. Todas las demás funciones de la cultura se derivan de estas funciones semióticas básicas.

Lotman (2002)

Así, la semiótica ha sufrido giros, ha evolucionado de un modelo lingüístico que intentaba buscar los elementos mínimos de significación, inmanentista (en el sentido de considerar que la importancia de un signo está dentro del signo mismo, en su significado, o que muestra su dependencia a un código para su existencia), a modelos más conectados con la teoría de la enunciación, donde estudiamos los enunciados en relación con los usuarios, el contexto y con otras esferas sociales, reconociendo funciones y reacciones con dichos campos. Esta es la semiótica que le interesa a Pedagogías Invisibles, la semiótica que transforma la realidad educativa y consigue que el aprendizaje suceda o que, por el contrario, no suceda nunca.

CUANDO LOS SIGNOS HACEN COSAS...

El concepto de *signo* está fuertemente ligado al de representación, pues todo signo es una representación. La mente utiliza los signos para representar el mundo o para construirlo desde una perspectiva social o particular. Debray, en sus estudios sobre la historia de la imagen en Occidente, nos señala que "Signo viene de *sema*, piedra sepulcral" (Debray, 1994: 22). Una roca que servía para señalar el lugar donde se enterraba a los muertos. Aquí podemos ver la función inicial del signo como presencia de una ausencia: una marca, una señal que nos indica el lugar donde tenemos el recuerdo de lo importante, lo que merece la pena ser recordado.

En los modelos precientíficos, el signo era entendido como algo que representaba a otra cosa. Si la relación era causal, el mundo que representaba era natural y tanto el signo como lo representado eran cosas del mundo. Pero si la relación era *significa* o *significante*, el mundo al cual representaba era cultural o espiritual. Lo primero que aportan los estudios de Saussure y Peirce, a finales del siglo XIX y desde perspectivas diferentes, es que los componentes del signo son mentales, independizándose así del mundo natural. Esta idea es la única en la que coinciden, ya que difieren en los modelos de estudio del signo. Veamos.

El modelo de Saussure, europeo, es un modelo bidimensional y se piensa en el signo como fruto de una combinatoria; recordemos que el signo se constituye como la relación de dos elementos: el significante y el significado. Para decir algo, debemos combinar signos entre sí, de manera que, por combinación, producimos e interpretamos el significado de los signos.

Por otro lado, el modelo de Peirce, norteamericano, es un modelo tridimensional que se concibe como el resultado de una operatoria. Este nombre proviene de la idea de que, para interpretar un enunciado, tendremos que usar la combinatoria solo en parte y, además, deberemos realizar una serie de operatorias, como establecer lazos entre supuestos, tratar de reconstruir la intención del emisor, todo ello teniendo en cuenta múltiples factores, como, por ejemplo, el contexto.

MODELOS QUE INTENTAN EXPLICAR CÓMO UTILIZAMOS LOS SIGNOS

- La combinatoria: modelo clásico que consiste en articular los signos entre sí, concatenados con cierto orden y comunicación a través de la recuperación de un significado lineal. Idea de código (Saussure).
- La operatoria: modelo más contemporáneo en el que, además del código, se agregan las inferencias, que son saltos entre supuestos o criterios de verdad de cada sujeto. Las inferencias van más allá de lo concatenado y están relacionadas con la interpretación, más allá del significado (Peirce), que deja de ser lineal.

Cuando los signos que son representantes de ciertos objetos entran en una dinámica y se ponen en acción, podemos decir que están en una semiosis. Llamamos semiosis (siguiendo a Peirce) al signo puesto en movimiento. A su vez, la semiosis coincide con la idea de inferencia. Y la inferencia podemos definirla, siguiendo a Escandel Vidall, como el salto entre supuestos, y los supuestos son los conceptos tomados como verdaderos por el sujeto que interviene produciendo o interpretando enunciados. La semiótica tiene por objeto de estudio esta semiosis, que se manifiesta en los procesos de producción y en los de interpretación de sentido, donde las inferencias cobran protagonismo. Por esta razón, hoy se sostiene que la semiótica ya no estudia los signos, sino más bien los procesos de producción e interpretación de sentido.

TIPOS DE SIGNOS

Cuando Peirce estudia los signos dice que puede hacer una clasificación considerando la relación que se establece en los tres componentes del signo: el representamen o representante, su objeto y el interpretante. De estos estudios el más conocido es la clasificación que surge de la relación entre el representamen y su objeto.

Si la relación entre el representamen y el objeto es de contigüidad real, como puede ser la huella en la arena, estamos ante un índice.

De esta forma, si el representamen se parece al objeto, si guarda una relación de similitud con él, será un *icono*, como puede ser la pintura de la *Mona Lisa* en su parecido con su modelo.

Finalmente, cuando la relación está marcada por una ley o una convención social, tenemos los *símbolos*, que, en los estudios de Peirce, serían las palabras. Recordemos que los iconos no requieren que su objeto exista en el mundo real (como, por ejemplo, las sirenas); sin embargo, el objeto sí es requerido para la existencia de un índice.

Estas categorías no son rígidas. El lector, el público, el intérprete podrán considerar como relevante un aspecto u otro dentro de la complejidad de los signos.

TIPOS DE SIGNOS SEGÚN PEIRCE: DE LA REPRESENTACIÓN A LA PERFORMACIÓN

Peirce presenta una clasificación más específica a través de lo que llama los *hipoiconos* o *iconos degenerados*. En ella nos señala lo siguiente: si la relación del icono con su objeto es de un parecido visual, tenemos las imágenes. Si el parecido es estructural, tenemos los diagramas o esquemas. Si encontramos puntos en común de sistemas diferentes, tenemos las metáforas.

De este modo, pasamos de los signos entendidos únicamente como representaciones (fieles o imaginarias) de la realidad o del significado a los signos entendidos como constructores de la realidad, *al signo que de descriptivo pasa a ser performativo*. En esta clasificación podemos decir que no es que el signo cambie, lo que cambia es el enfoque teórico que hace Peirce, en el que propone que el signo no solo cumple funciones como las comunicativas, sino que además en su producción se realizan ciertas acciones en las que importa el modo de ser del que los produce. No solo construimos con signos, sino que su producción nos constituye a su vez.

Pongamos un ejemplo: alimentarse es una actividad que ha perdido, en las sociedades contemporáneas, su mera funcionalidad fisiológica y ha pasado a formar parte de las actividades embestidas de un alto carácter simbólico. En la arquitectura aún

hoy se reserva un lugar para comer, ya sea público o privado. No solo en el espacio se le pone coto al comer, también en lo referido al tiempo: comemos en ciertos lugares y a ciertas horas. Para los orientales, la alimentación tenía dos direcciones: la material, hacia la persona, y la inmaterial, desde el ser humano hacia el mundo. En el primero, las personas traían hacia sí el alimento para incorporarlo al cuerpo, mientras que, en el plano espiritual, la alimentación se producía al contrario, cuando se compartía, cuando del interior se brindaba algo hacia los demás, como si de un hueco se tratara, que crece cuanto más lo vaciamos.

Cuando comemos, la boca, de donde emerge la precisión del lenguaje, se transforma en el recurso animal de la alimentación. Para comer tenemos que transformar lo que comemos, tritularlo, masticarlo y tragarlo. La comida queda ligada a lo que se desgrana y hace desechos, a lo que se rompe, a lo que sobra y a lo que mancha. Por eso, así como hay horarios y lugares para comer, hay espacios y horarios donde no se puede comer: *el aula es un lugar donde no se come*. Pero ¿qué pasa al comer?, ¿qué peligrosidad se desata con la comida, que la hace tan indeseable y, paradójicamente, tan ligada a eventos importantes, que provoca que deba ser acotada? ¿Qué pasa si alteramos ese orden e incorporamos la comida en la clase? Uno de los efectos que genera comer en clase es un cierto clima de relajamiento, producido en parte por la horizontalidad que esto implica (cuando queremos marcar un alto grado de familiaridad con alguien decimos: "¡Si hemos comido juntos!"). Cuando el docente come frente al estudiante y el estudiante frente al docente, el clima se torna menos dramático y solemne, menos distante, y prepara mejor el entorno para el especial evento del aprendizaje. No por casualidad la comida ha sido el escenario predilecto para determinar momentos relevantes, como *El banquete*, de Platón, o la última cena en el culto cristiano. Un cambio simbólico propicia cambios performativos, así como los cambios performativos resignifican antiguas prácticas.

En este ejemplo se describen cosas, se dicen cosas, pero sobre todo se hacen cosas, acciones que son respuestas a acciones anteriores. Y cada acción no solo dice algo, sino que, además

y fundamentalmente, transforma al que la lleva a cabo. En esta pequeña historia se pone de manifiesto la relación que queda explícita desde la sentencia inicial: la estrecha vinculación entre el "ser" y el "hacer", pero donde los signos no se remiten solo a las palabras o a las imágenes, sino a acciones y reservorios de acuerdos y códigos culturales con los que, al manipularlos, nos expresamos, tanto en lo que somos como en lo que deseamos ser.

NO ES ORO TODO LO QUE RELUCE

En los años sesenta la semiótica se expande desde los terrenos de la lingüística hacia los estudios de la imagen. Con el mítico texto de Roland Barthes *La retórica de la imagen* (Barthes, 1995) se traspasan las herramientas de la lingüística de Saussure a los análisis de la fotografía de prensa y la imagen publicitaria. Para Barthes, *connotado* y *denotado* van más allá de *significante* y *significado*, basándose en los conceptos trabajados por Hjelmslev.

Saussure plantea la distinción del signo desde la diferencia sobre la que está constituida: lo denotado, que es el soporte o significante, en oposición a lo connotado, que es lo soportado o significado. En este sentido, lo denotado nos remite al tipo de signo corriente, al que usamos al hablar, en lo cotidiano, donde el signo en su construcción no guarda relación alguna entre los dos planos y su relación con el concepto es arbitraria. Imaginemos que un docente quiere habitar el aula y, para esto, pone una jarra de agua con unos vasos sobre una mesa, de manera que el estudiante pueda, en cualquier momento, levantarse y tomar un vaso de agua. Desde el punto de vista denotado podemos decir que lo que tenemos es simplemente eso: una jarra y unos vasos (las variables del elemento "jarra" son muchas: puede ser de vidrio, de plástico o de metal; puede tener un diseño contemporáneo o ser antigua; los "vasos" pueden ser grandes o pequeños, todos iguales o no). Pero, desde el punto de vista connotado, las implicaciones de tener una jarra de agua en el aula son otras: el reconocimiento explícito por parte del docente de la importancia de

que el estudiante pueda saciar la sed, la aceptación implícita de la movilidad por parte del estudiante en el espacio áulico, etc.

Soporte/significante o lo denotado.
Lo soportado/significado o connotado.

Barthes traslada estos dos conceptos al campo de la imagen, donde *lo denotado* indicaría lo que vemos en la imagen y *lo connotado*, lo que podemos leer en ella dentro de unas convenciones culturales aceptadas (entendiendo lo subjetivo como aquello de lo que no se puede hablar, imposible de transferir porque representa una experiencia vivida desde el interior del sujeto). La semiótica de los años sesenta estaba interesada por el carácter general, digamos público, del uso de los signos, por lo tanto, lo connotado se refiere a esas competencias relativas a la formación del sujeto y la lectura que el lector podrá hacer será antes *relativa* que *subjetiva*.

DE LA MANZANA COMO ALIMENTO A LA MANZANA COMO METÁFORA (O LAS DIFERENCIAS ENTRE REPRESENTAR E INTERPRETAR)

En la realidad existen las manzanas, pero si queremos representarnos, podemos hacerlo nombrándolas, escribiendo MANZANA o dibujando una. Si la nombramos, lo haremos con un cierto tono; si la dibujamos, lo haremos con ciertas herramientas, como el lápiz, la pluma, el rotulador. Al hacerlo, vamos a elegir *ciertos recursos* que usaremos de *cierta manera* para hacer la representación, pero cada una de esas elecciones va a tener importancia a la hora de su lectura. Va a configurar un texto en el sentido amplio del término, como un conglomerado de herramientas que sirven para contarle algo a alguien con un cierto tono particular. Esto no se hace de forma *ingenua*, tiene ya la huella del que produce el enunciado. Incluso las mismas elecciones de los recursos son ya parte de la previsión que

hace el emisor al elegir el qué y el cómo de su representación (Acaso, 2006: 31-36).

Por otro lado, cuando el destinatario tiene que interpretar, se valdrá de lo que ve que ha sido expuesto en forma de enunciado y tratará de reconstruir la intención, además del sentido que esa manzana porta. En esa reconstrucción no solamente pone en juego el código compartido con el emisor, sino toda la información de carácter propio con la que cuenta hasta ese momento. Son, en efecto, juegos cooperativos, donde cada uno no solo prevé al otro, sino que lo constituye y se constituye también a sí mismo. Las manzanas, además de tener infinitas apariencias (maduras, verdes, rojas, pequeñas, peladas, etc.), tienen múltiples significados (femineidad, pecado, dulzura, engaño, redención, etc.) y pueden aparecer en múltiples contextos (una cocina, un árbol, las manos de una bruja, etc.). De esta forma, tenemos las manzanas propuestas por el emisor y tenemos las manzanas comprendidas por el destinatario, pero de las manzanas reales ya no nos queda nada (Acaso, 2006: 31-36).

Entonces, al producir u otorgar sentido, tiene lugar un proceso que más allá de ser funcional para lo comunicativo, es a la vez performativo, de manera que *transforma a los involucrados en la enunciación*. De este modo, los signos cambian de estatuto, pasan de ser un *acto de representación* a un *acto de transformación*, donde adquieren carácter rector dentro de los mundos visuales que nos rodean, incidiendo tanto en la mente como en el cuerpo cada vez más y más, performando a través de cortes asesinos.

DEL 'SIGNIFICADO' AL 'ENUNCIADO' Y DEL 'ENUNCIADO' AL 'DISCURSO'

Este libro trata de cómo el espacio del aula se transforma en un discurso. Podremos definir mejor el discurso (más allá de la explicación por su funcionalidad, como persuasivo, informativo, etc.) si superamos el carácter binario del signo en su relación significante-significado y pasamos a un pensamiento ternario, considerando desde la relación entre la expresión o el signo, la denotación

y el sentido. Por otro lado, también entendemos el discurso desde una perspectiva más allá de su relación con la lingüística, que lo comprendía como una concatenación de frases ligadas entre sí.

Todo producto significante poseía un modo de manifestación material. Esta materialidad del sentido constituía el indispensable punto de arranque de todo análisis empírico. Desde la perspectiva de análisis del sentido, se partía siempre de "conglomerados" de materias compuestas por sentido ya producido (texto lingüístico, imagen, secuencia gestual o cinética, etcétera). El acceso a lo semiótico comportaba un trabajo de análisis ejercido sobre fragmentos discursivos extraídos del proceso semiótico, esto es, sobre productos sedimentados, y por definición fragmentarios, de dicho proceso que era infinito. La posibilidad de todo análisis del proceso semiótico se basaba en la hipótesis, según la cual el sistema productivo ha dejado huellas en los productos en cuestión y en que tal sistema productivo podía ser reconstruido a partir de un determinado trabajo sobre esos productos.

Ipola, citado en Altamirano (2002: 70)

A estas alturas ya nos habremos dado cuenta de que hemos saltado de la relación de una parte con otra en un mismo signo y su articulación con otros signos a algo más complejo: hemos pasado del mundo de las *frases* al mundo de los *enunciados*. Si en la frase lingüística lo más importante era el significante (estudiado por la gramática), en el enunciado se pone la atención sobre el sentido, y esto nos pone en contacto con el discurso. Para el estudio del discurso debemos pasar de las operatorias a las combinatorias que hemos visto antes (recordemos que la operatoria nos hace ir más allá de lo meramente concatenado gracias a las inferencias). El discurso, que siempre es social, puede construirse con enunciado de carácter sincrético, es decir, que surge de la mezcla: en él no solo pensamos lo que se dice lingüísticamente, sino que, en una suerte de sinergia, se superpondrán gestos, modos de vestirse, posturas corporales, desplazamientos, etc. Por eso podemos decir que el discurso del aula es sincrético, ya que se construye a través de diferentes lenguajes: sonoros, visuales, textuales, táctiles, etc.

Construiremos un macrodiscurso a partir de microdiscursos, como, por ejemplo, el entorno particular en el que ese discurso se inscriba. Todos estos factores intervendrán a la hora de reconstruir la intencionalidad puesta en juego por el emisor y la previsibilidad que este realiza para la posible respuesta del destinatario. "No existe discurso que no sea generado bajo condiciones sociales determinadas de producción, no existe discurso que sea recibido fuera de toda condición de recepción (y, como consecuencia, que no esté marcado por esas condiciones)" (Ipola, citado en Altamirano, 2002: 71).

Algo que es importante destacar es que el discurso está compuesto de una suma de partes que puede ser heterogénea. Cada una ha de cumplir una función dentro del tema general que lo constituye, pero la coherencia del tema no está dada como resultado de la coherencia o similitud de sus partes, sino que se da al contrario: es el tema, como macroestructura, el que da coherencia a sus partes (o microestructuras) y, en los análisis de los discursos, será la posición del espectador la que resuelva qué será micro y qué será macroestructural.

LA INTERPRETACIÓN ES UNA OPERACIÓN POR DEFINICIÓN INCOMPLETA. CONECTANDO LA TEORÍA DE LOS MUNDOS POSIBLES CON LA PEDAGOGÍA

Los componentes puestos en relación del discurso del docente y la institución donde este se inscribe serán revelados por la condición social de recepción del que analiza, que encontrará más significativos unos discursos que otros. Aun así, no estamos frente a un acto de pura subjetividad, sino más bien ante la clara identificación del carácter relacional del trabajo del docente. De manera sencilla podríamos decir que los mundos posibles son el mundo de posibilidades del que hablaba Peirce. Un mundo exuberante y desordenado del que surgen las cualidades que, puestas en relación, posibilitan el existente real. En el *mundo real* (y no olvidemos que para Peirce lo real es lo que porta propiedades) se dan pocas cosas de las muchas que podrían haber sido. Cada ser humano nacido, real, es el resultado de una particularización entre un

espermatozoide y un óvulo, de una multiplicidad de espermatozoides que no fecundaron. Con los lenguajes pasa algo similar, tenemos muchas posibilidades de uso, pero usamos, en verdad, unas pocas fórmulas de manera más o menos habitual: hablamos con menos recursos de los que realmente contamos. Los mundos posibles constituyen un margen de posibilidades dentro de las cuales, y en una realización mucho más estrecha, lo real se hace presente. ¿Dónde radica la importancia de la amplitud de los mundos posibles de un docente que desarrolla un análisis semiótico? Que de su profundización y diversidad saldrán los componentes relevantes tanto del análisis como de la producción de su propio acto pedagógico. Por ejemplo, una puerta cerrada es simplemente eso, una puerta cerrada; pero para una mirada posible también puede ser el impedimento para salir de la clase e ir al baño, una suerte de resistencia sutil o la forma de protegerse de la mirada crítica de sus compañeros docentes. Los mundos posibles no nos dejan ver solo lo que hay, sino también lo que podría haber habido, mostrando opciones creativas y renovadas a la hora de visualizar lo relevante en una clase, lo que para otro docente, menos formado, puede pasar como anodino.

DE LA SEMIÓTICA A LA SEMIÓTICA VISUAL

El estudio de los campos de lo visual y de lo verbal ha recorrido caminos diferentes. Se reconoce una trayectoria más amplia en el campo de la lingüística, sujeta como se encuentra a las investigaciones de la gramática. Si la gramática está conformada por los estudios sintácticos y semánticos, y estos marcan una forma correcta o incorrecta de usar el lenguaje verbal, la imagen corre otra suerte. La gramática visual (conformada, entre otros múltiples estudios, por los de la sintáctica y semántica del color) no alcanza a plasmar una normativa tan sujeta a un código como el de la lengua. Para Barthes el saber que se requiere para comprender una imagen es un "saber antropológico", que se conforma con aquello que se aprende con la experiencia en lo cotidiano (al margen de que se puedan realizar

estudios específicos sobre este campo). Un saber que no requiere para su aplicación nada más que aquello que se aprende en el día a día. El lenguaje, en cambio, requiere de un saber que debe ser aprendido de forma más o menos sistemática para su comprensión. La amplitud de posibilidades de lo visual sobrepasa a lo específico del conocimiento de un idioma para comprender un texto verbal; así, una pintura que representa icónicamente una escena campestre no necesita traducción, como es el caso de un texto verbal cuando pasa de un idioma a otro. En la producción de imágenes intervienen tantas variables que resulta difícil el uso de una gramática normativa.

CAPÍTULO 2 DESPLAZANDO LA SEMIÓTICA HACIA LA PEDAGOGÍA: HACIA UNA SEMIÓTICA DEL ACTO PEDAGÓGICO

ME ENVOLVIÓ UNA EXTRAÑA IMPRESIÓN, COMO SI EN AQUELLA CASA HUBIERA COSAS TERRIBLES QUE LA COSTUMBRE ME HABÍA IMPEDIDO DISTINGUIR Y AHORA LAS NOTARA SORPRENDIDO Y PREOCUPADO.

(Pamuk, 2001: 48)

Después de analizar en el capítulo anterior qué es la semiótica y establecer parámetros resbaladizos, y a la vez estables, en su concepción, en este capítulo que abrimos vamos a *hibridar la semiótica con la pedagogía*, ya que la semiótica es un campo de estudio que se ha relacionado principalmente con el lenguaje, también con las artes visuales, con la música, con el cine y otros muchos sistemas de comunicación, pero que pocas veces ha sido conectado con la educación. Y esto lo hacemos porque entendemos lo educativo TAMBIÉN como un sistema de representación. Comprender este hecho es básico para el lector o lectora que desee seguir leyendo este libro: de la misma manera que funciona una novela, una sinfonía o una instalación, *los educadores producimos representaciones de la realidad*, discursos individuales y extremadamente personales sobre lo que nos rodea. Llevar a cabo un acto pedagógico no es, ni podrá ser nunca, un acto neutral; y, por lo tanto, es absurdo intentar comprenderlo como un proceso *únicamente* informativo. Si queremos convertir nuestra práctica en una práctica del siglo XXI, debemos reconocer el carácter representacional del acto pedagógico, debemos entender que aquello que decidimos dejar entrar en nuestras clases lo dejamos entrar porque lo tamizamos por el filtro de nuestra

posición como docentes, de tal manera que lo seleccionamos, lo estructuramos y lo comunicamos de DETERMINADA MANERA, exactamente igual que lo que hace un escritor cuando decide el tema, la estructura y la forma de su novela.

ESTO NO ES UN CURRÍCULUM: EL DISCURSO PEDAGÓGICO COMO SISTEMA DE REPRESENTACIÓN

Para interiorizar este libro es de suma importancia entender la realidad desde un punto de vista construccionista (Berger y Luckmann, 1995), es decir, la realidad nunca lo es per se, sino que la entendemos como un conjunto de significados elaborados desde nuestra psique como permanentes receptores del exterior. Lo real es, por lo tanto, una construcción mediada por quien la experimenta, y, al entenderla de esta manera, el análisis semiótico amplía su campo de trabajo, ya que todo lo que compone la realidad se procesa desde un punto de vista pedagógico.

Desplazando el construccionismo, desde la realidad social a la realidad pedagógica, nace el término pedagogías invisibles; es entonces cuando descubrimos que, si queremos transformar la educación para que el aprendizaje suceda, es necesario articular procesos de análisis semiótico en los contextos educativos y que el agente que debe iniciar dichos procesos es el profesor.

Para crear una práctica pedagógica intelectual, emancipada y contemporánea resulta fundamental que las profesoras del siglo XXI sean capaces de deconstruir su discurso como docentes. Partiendo de la importancia que los procesos de análisis semiótico tenían en mis clases, con el objetivo de desarrollar la emancipación intelectual de los estudiantes que habían elegido como campo profesional las artes visuales o el diseño, me di cuenta de la urgencia de desplazar dichos procesos hacia aquellos estudiantes que o bien elegían como salida profesional la educación, o bien más tarde o más temprano se toparían con ella: si mi intención consistía en transformar la pedagogía, el primer paso era sin duda alguna *romper con las dinámicas de la reproducción*, de manera que

para los estudiantes no solo era necesario aprender a analizar los mundos visuales que les rodean, sino que era mucho más necesario aún *aprender a analizar los mundos pedagógicos que les rodean desde una perspectiva de semiótica crítica*.

PIPPY LANGSTRUMP NO ENTIENDE NADA: LA REALIDAD PEDAGÓGICA TAMBIÉN ES UNA CONSTRUCCIÓN

Nunca me cansaré de ver los, increíblemente contemporáneos, capítulos de la serie de televisión de los años sesenta de Pippi Langstrump, en especial el capítulo en el que nuestra protagonista decide un día ir al colegio. Pippi no entiende los problemas de matemáticas que la profesora construye, porque no se da cuenta de que son un sistema de representación, no se da cuenta de que las manzanas que los niños tienen que repartir no existen más que en la mente de la comunidad escolar; no se da cuenta de que los ríos y ciudades del aula existen en el mapa, que no es más que un juego de tintas sobre un papel; no se da cuenta de que lo que hace la maestra en el aula es contar lo que ocurre fuera (la realidad), ni de que los estudiantes trabajan en clase con representaciones de los diferentes productos químicos y que quizá estos solo cobran vida cuando nos vamos al laboratorio y hacemos experimentos con ellos. Pippi no se da cuenta de que el aula es un lugar para la representación, aislado, donde todas y cada una de las cosas elegidas organizan un discurso tan irreal como el de una misa o una obra de teatro. Pippi no se da cuenta de este juego retórico porque nunca ha estado escolarizada, mientras que el resto de los niños, tanto los de la serie como los del mundo occidental, se escolarizan muy tempranamente (si consideramos las guarderías como un sistema de escolarización, esta empezaría a los cuatro meses).

Pero a pesar de lo obvio que resulta que el acto pedagógico en Pippi Calzas Largas es una representación, he necesitado tener 41 años y reflexionar mucho sobre qué es y para qué sirve la pedagogía hasta llegar a entenderlo. Y esta dificultad que he tenido para entender este hecho radica en que, desde que nos escolarizamos,

la estructura escolar nos convence de lo contrario: nos convence de que lo que ocurre dentro del aula ES LA REALIDAD, de que allí están todos los ríos del mundo, las anacondas y los lémures, y de que, por supuesto, los problemas de distribución de manzanas son problemas reales. Es de tal manera opaca y densa la telaraña que la pedagogía teje sobre nosotros que, primero como estudiantes y luego como profesores, nos es prácticamente imposible verla, no somos capaces de entender que lo que está sucediendo entre esas cuatro paredes es un sistema de representación del exterior.

Es en este punto donde podemos conectar con el constructivismo y, al aplicarlo a la pedagogía, aceptar que la realidad que ocurre en el aula es una construcción social para todos los componentes de la comunidad pedagógica: tanto los estudiantes como los docentes perciben el acto pedagógico de diferentes maneras y acometen acciones muy distintas con respecto a lo aprendido, que nunca es igual para ninguno de los participantes. Hace tiempo tuvo lugar un suceso que puede ejemplificar esta tensión ante la fallida pretensión de que algo pueda ser aprendido de la misma manera por diferentes personas. Al terminar una charla sobre la importancia de lo inesperado en el aprendizaje, se me acercó una profesora de ingeniería que me comentó que lo que yo había demostrado en mi charla le parecía muy interesante, pero que, claro, ella tenía la obligación de enseñar conceptos matemáticos muy específicos y que cómo hacía entonces para aplicar una metodología de corte disruptivo con esos objetivos tan concretos. Yo intenté responder algo que ella no quiso escuchar: le dije que, aunque a ella esos conceptos le pareciesen claros y precisos, nada lo era, y que cada estudiante los aprehendería de forma diferente, para ejecutarlos de manera diferente también; que lo importante no eran los conceptos aislados, sino un conjunto mucho más amplio de cosas que se entretejerían unas con otras y que serían casi imposibles de separar (su direccionalidad) y que, por lo tanto, daba igual la materia, cuanto más disruptivos fueran los procesos, más profundo sería el aprendizaje, ya tuviese como metas construir puentes o hacer sonetos. Esta docente no quiso entender que su currículum, el conjunto de contenidos enlazados en el tiempo y

transmitidos a través de determinadas metodologías, ERA UN SISTEMA DE REPRESENTACIÓN y que, por mucho que ella intentase convertir en denotativos una serie de conceptos matemáticos, acabarían por ser, como cualquier otra información barajada por el ser humano, una retahíla de connotaciones retóricas nacidas de incontrolladas combinatorias semánticas.

BUSCANDO UN 'MANTRA' PARA LA PEDAGOGÍA

El momento en que me di cuenta de que esto podía ser así fue cuando leí *Posiciones en la enseñanza* (2005); mi proceso de sospecha individual ante el currículum nace, concretamente, del capítulo denominado "Los medios no reflejan la realidad", en el que Elizabeth Ellsworth explica el cambio que suscita en ella desplazar los conceptos que había aprendido en los cursos de doctorado en los que había participado como estudiante a su práctica cotidiana como docente:

Para la gente en los estudios filmicos y televisivos, ese mantra, simplemente, era *Los medios no reflejan la realidad*. Para la gente en antropología, el mantra era *La etnografía y los filmes etnográficos no reflejan la realidad*. Era excitante descubrir que los *medios* en los *estudios de medios* no implicaban "estudios conducidos". Eran algo así como estudios de "mediación". Los *media* y los productores de los *media* *mediaban* la realidad —no solo la transmitían—. Ayudaban a construir y establecer los términos de la cultura, no solo a expresarla.

Ellsworth (2005: 83)

El proceso de la representación no es el proceso que *refleja* la realidad. Los medios no son los espejos que reflejan el mundo. No son ventanas en el mundo. Los medios re-presentan el mundo. La representación presenta su tema de nuevo, en formas que han sido mediadas por el lenguaje, la ideología, la cultura, el poder, la convención, el deseo. Los productores mediáticos alteran lo que representan en el proceso de re-presentarlo.

Ellsworth (2005: 83)

Cuando miramos el mundo a través del mantra que afirma que la realidad no se puede reflejar directamente a través del lenguaje o del filme, la representación se vuelve reconocible y disponible como un sitio crucial de luchas sociales, políticas y educativas acerca de cómo se produce el significado de las personas, acontecimientos y experiencias específicas. De ahí sale la política de la representación y de la creación de significado.

Ellsworth (2005: 83)

Tras leer su tesis doctoral, Elizabeth obtiene un puesto como profesora de medios de comunicación, pero en un entorno muy diferente del que provenía, puesto que su geografía cambia de la Facultad de Comunicación a la Facultad de Educación, donde "No pude evitar darme cuenta de que existían grandes áreas de debate y práctica en la educación que parecían no haber notado los efectos del cambio de movimiento de la reflexión a la representación que había sucedido en otros campos académicos" (Ellsworth, 2005: 84).

Este mantra del que habla la Elizabeth estudiante de doctorado es el mismo mantra que yo estaba repitiendo una y otra vez en mis clases cuando hablaba del lenguaje visual, la cultura visual y los mundos visuales que nos rodean, pero, de forma increíblemente ciega, no le encontraba sentido en mis clases sobre pedagogía. Y entonces me hice la siguiente pregunta: ¿cuál debería de ser el mantra en pedagogía? Y la respuesta que formulé a través de Elizabeth constituyó la frase que cambiaría mi forma de entender la educación:

Los currículums son sistemas de representación, no reflejan la realidad, sino que la construyen.

DEL CURRÍCULUM COMO ESPEJO (COMO SISTEMA DE REPRESENTACIÓN) AL CURRÍCULUM COMO EDIFICIO (COMO DISCURSO)

El mantra LOS CURRÍCULUMS SON SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN nace de aceptar que los actos pedagógicos no reflejan la realidad, que no existe esa pretendida relación especular entre realidad y currículum

donde la realidad es el modelo y el currículum, la copia exacta. Creo que nuestro trabajo se parece mucho al de un director de cine, al de una novelista, al de un diseñador, porque, definitivamente, no estamos trabajando con parámetros positivistas ni cuantitativos, ya que nuestro producto, el currículum, es una producción inmaterial porosa, rizomática y líquida. Somos los docentes los que elegimos los contenidos, los que los organizamos con una secuencia y no con otra y los que establecemos la arquitectura mediante la que ese currículum sucederá. Y este currículum sucederá... en una dirección, construirá la realidad... en una dirección, desde una posición, enmarcando la historia, las matemáticas o la alfarería desde un punto de vista: lo que hacemos en los actos pedagógicos es REPRESENTAR LA REALIDAD DESDE ALGÚN PUNTO DE VISTA. Y este es el verdadero problema en el que entran en juego las pedagogías invisibles al preguntarnos:

¿Cuál es el punto de vista que como docente he elegido para representar la realidad?

Es decir, una vez aceptado que con lo que trabajo en clase es un sistema de representación, una construcción, una metáfora, ¿desde qué lugar construyo esa metáfora? Es más, ¿la construyo yo o la construye alguien por mí? ¿Soy realmente la autora de esa metáfora o soy simplemente un eslabón de reproducción dentro de la metáfora de otra persona o grupo de personas?

Entender el currículum como un sistema de representación nos lleva a plantearnos algo de enorme importancia y es que, como profesoras, tenemos que abrir la puerta a la idea de que nosotras somos las responsables de nuestros currículums y, por ende (y vuelvo a repetir lo de un párrafo anterior), somos las que elegimos los contenidos, las que los organizamos con una secuencia y no con otra y las que establecemos la arquitectura mediante la que ese currículum sucederá. La pedagogía tóxica (Acaso, 2009) ha conseguido equiparar nuestra figura con la del técnico que acepta

y aplica, pero que no crea; y es precisamente esta dinámica una de las más importantes que tenemos que cambiar: el trabajo del profesor está del todo relacionado con la creación, pero tenemos un problema: si no nos hacemos cargo de las pedagogías invisibles que desarrollamos, lo que haremos será crear para los demás en vez de crear para nosotros mismos, lo que haremos será malgastar nuestras energías en reproducir a partir de los libros de texto de los otros, las unidades didácticas de los otros, y, claro está, acabaremos trabajando con y para las ideas de los otros.

Todo lo que acabo de contar entronca con una idea que corre en paralelo al concepto de pedagogías invisibles y es la idea de que tenemos que reivindicar nuestra concepción como educadoras desde la perspectiva de la producción cultural y de la creación contemporánea: el trabajo de un profesor se parece cada vez más al trabajo de un artista y los paralelismos entre ambas figuras son mucho más potentes que los que existen con la figura del técnico. El trabajo de ambos tiene que ver con la transformación de la realidad y la dirección en la que esa realidad se transforme tiene que ver con el punto de vista que elijamos como docentes. Podemos ser:

Docentes reproductores/docentes creadores.

En ambos casos lo haremos desde un punto de vista: la diferencia, increíblemente importante, estriba en que, si soy reproductor, el punto de vista lo habrán tomado por mí, mientras que si soy creador, el punto de vista lo tomaré yo y el proceso de transformación de la realidad a la que llegaré será un proceso reflexionado, ético y comprometido.

Este es el verdadero tema sobre el que gravita este libro, la idea de que como profesores DEBEMOS EXPLICITAR NUESTRA DIRECCIÓN, NUESTRA POSICIÓN, EL PUNTO DE VISTA DESDE EL QUE DISEÑAMOS NUESTRO CURRÍCULUM, por que, dependiendo de esta posición, la realidad se verá alterada de una u otra manera. Esta decisión de ser reproductores o creadores es de suma importancia y asombra comprobar

cómo los profesores reflexionan muy poco o nada sobre ello. La poca autoestima que nos han enseñado a desarrollar a quienes nos dedicamos a la educación tiene mucho que ver con cuestiones de género y con la feminización de nuestro colectivo: las estructuras de poder han utilizado sistemáticamente a las profesoras, a las maestras, para ejecutar el "asesinato de la pasión por el conocimiento" sin que nosotras hayamos sido conscientes de ello. Tan baja es nuestra autoestima que no nos entendemos a nosotras mismas como creadoras, nos han incapacitado para poder visualizar el poder transformador que tenemos y, así, continuar un proceso de reproducción en el que, al no tomar posición, lo que hacemos es:

Representar la posición de otros a través de la nuestra.

Y esto ocurre porque no vemos necesario tener que tomar una posición, porque no entendemos el currículum como una construcción, sino como un espejo. Llegados a este punto, creo que es de suma importancia crear otro mantra que acompañe al primero y este mantra es:

Tengo que elegir la dirección en la que quiero construir dicha realidad.

Desde este punto de vista, el currículum pasa de ser un espejo a ser un edificio, una creación, una construcción que se aleja, cada vez más, de lo informativo para llegar a lo narrativo. Podemos entender la acción de *dar clase* no como un acto neutral en el que se produce un trasvase de información sin más y que reproduce, de forma mimética, algo que existe en la realidad, sino como un acto metafórico que, lo queramos o no, transforma la realidad. Debido a esto consideramos fundamental adivinar, discernir,

plantearnos, repensar en qué dirección va a ser ejecutada esa transformación. Y una de las maneras en que consideramos que esa reflexión se puede llevar a cabo es mediante el desplazamiento de la semiótica hacia la pedagogía.

MIS ZAPATOS HABLAN. DE LAS NARRATIVAS BIDIMENSIONALES A LAS TRIDIMENSIONALES

Que no entendamos el currículum como un acto de representación tiene que ver, entre otras cosas, con que la pedagogía es una ciencia muy cerrada en sí misma, las hibridaciones con otros campos de estudio han sido más bien pocas. Mientras que, por ejemplo, el campo de estudio de las artes visuales está siendo continuamente hibridado con otros campos como la antropología, la filosofía o la historia, por citar solo algunos de los más cercanos, cuando nos acercamos a la pedagogía como una ciencia encontramos pocas intersecciones. Al igual que Ellsworth aborda la pedagogía desde lo que ella define como lugares "algo impropios" (2005: 11), considero necesario llegar a la pedagogía desde otros lugares para reflexionar sobre *ella*. La base del proyecto del colectivo Pedagogías Invisibles y del mío propio 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, quiero 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 me llaman la atención y que aportan valores a este campo de estudio son aquellos que salen de la educación. De la misma manera que Ellsworth la contempla desde los estudios filmicos o Piscitelli desde la filosofía, mediante nuestro trabajo y desde este libro queremos reivindicar la necesidad de cruzar de manera mestiza la pedagogía desde lugares y conceptos hasta ahora inhabituales.

ROMPIENDO LOS MOLDES (1): EN LOS ACTOS PEDAGÓGICOS NO SOLO DEBEMOS PRODUCIR OBJETOS, DEBEMOS PRODUCIR 'ANÁLISIS'

Este interés por abordar la pedagogía desde otros campos del conocimiento es el que marca el interés por la semiótica desde el comienzo del proceso de investigación sobre las pedagogías invisibles. Nuestro proyecto intelectual tiene su origen en la necesidad de incluir dentro de la educación artística los procesos de análisis como una de metodología de trabajo más. Me explico: desde que la educación artística se configura como un área disciplinaria en los planes de estudio estadounidenses durante la década de los sesenta (véase el capítulo "Propuestas para antes del derrumbe" de mi libro *La educación artística no son manualidades*), el núcleo de las actividades que se diseñan tiene que ver fundamentalmente con procesos de producción de objetos a través de las técnicas que están socialmente aceptadas como artísticas. Aunque en los años ochenta la metodología de trabajo desarrollada por el Getty Center (denominada Educación Artística Como Disciplina) incluye, dentro de nuestros presupuestos curriculares, la necesidad de incluir el trabajo del crítico de arte, en pleno siglo XXI seguimos asistiendo a procesos pedagógicos en los que el análisis, decididamente, no se contempla como una actividad curricular habitual en la mayoría de los casos. En las actividades educativas relacionadas con las artes visuales se modela, se recorta, se pega y se dibuja, pero no se aprende a analizar ni las imágenes que se producen ni cualquier otra representación visual. Esta es la realidad que detectamos cuando analizamos los usos de la educación artística a nuestro alrededor: en los mundos visuales que nos rodean, los productos nos dicen cosas que nos obligan a hacer otras cosas, pero nadie nos enseña a analizar estos discursos que se enuncian sobre nosotros y nos obligan a ser. Un coche, cualquier coche, es un producto visual con un gran poder de performance, ya que otorga a quien lo conduce toda una serie de significados (no es lo mismo llegar a un lugar en un Twingo que una limusina).

Siguiendo esta línea, la primera premisa que consideramos urgente y que constituiría una primera ruptura con el paradigma en el que se encuentra anclada la educación hoy en día sería:

Incorporar los procesos de análisis como una parte fundamental de la educación artística, en particular, y de la educación, en general.

He de aclarar en este punto lo que desde Pedagogías Invisibles entendemos por análisis: una mezcla entre la cirugía y la creación. Por un lado, he elegido la metáfora de la cirugía para explicar cómo practicamos el análisis, ya que lo hacemos de un modo deconstructivo (lo explicaremos de forma exhaustiva en la segunda parte de este libro). Y, por otro lado, he elegido el término *creación* en relación, una vez más, al hecho de concebir el análisis como un acto práctico, ligado a la producción: aunque el plan de estudios genere una brecha insalvable entre las asignaturas entendidas como teóricas y las asignaturas entendidas como prácticas (esas en las que se cincela, se modela, se pinta y se crean *productos*), debemos reivindicar la deconstrucción como un proceso de creación intelectual: porque generar un texto, o simplemente un debate, es también un acto de construcción. Esta idea de reivindicar el análisis como un sistema de producción se vio felizmente acompañada en el año 2010 cuando leí la siguiente frase: "El acto de creación más genuino y coherente no consiste en producir nuevas imágenes, sino en asignar contenido a las existentes" (2010: 16).

Leí a través de Joan Fontcuberta y me di cuenta de que esta frase explicaba de forma precisa lo que quería contar: que *mirar de determinada manera* debería ser catalogado como un acto de creación. Joan Fontcuberta es un artista y su frase tenía la intención de resignificar los procesos de análisis en las artes visuales, así que decidí desplazar su afirmación hacia la pedagogía y entender *los procesos de análisis como un acto de creación en la pedagogía*.

ROMPIENDO LOS MOLDES (2): ESTOS ANÁLISIS NO SOLO HAN DE ANALIZAR LA REALIDAD BIDIMENSIONAL, SINO TAMBIÉN LA TRIDIMENSIONAL, HASTA QUE LLEGUEMOS AL ACTO PEDAGÓGICO COMO UNA RECONTEXTUALIZACIÓN

Una vez aceptados los mecanismos de análisis como sistemas de producción necesarios, el segundo punto de ruptura contestaría a la pregunta: ¿y qué es lo que tengo que analizar? Me vuelvo a explicar: en muchas ocasiones, los análisis semióticos han tenido como principal objetivo la deconstrucción de productos bidimensionales exclusivamente y, de hecho, en la mayoría de los ejemplos que tenemos a nuestro alcance, dichos análisis se aplican a productos tales como dibujos, pinturas, esculturas, etc. Lo que desde este texto queremos reivindicar como necesario y urgente es que:

Dentro del análisis semiótico hay que incorporar la realidad como un sistema de representación.

Explicuemos esto despacio y bien. Vamos a partir de la base de que, desde un punto de vista semiótico, en el preciso momento en que una persona articula un significado sobre cualquier cosa está, por lo tanto, articulando (consciente o inconscientemente) una narrativa sobre dicha cosa. Estoy mirando una puesta de sol increíble, pero esta puesta de sol me hace sentir mal, establezco por lo tanto una narrativa relacionada con el final del día, con la terminación, con lo que se acaba, con la muerte. En este ejemplo que acabo de poner existe un receptor que elabora la narración, pero no existe un emisor. Es decir, los actos semióticos también funcionan con la realidad cuando somos capaces de otorgarle una carga semántica precisa.

Si aceptamos lo que acabo de explicar, entonces CUALQUIER ELEMENTO QUE CONFIGURE LA REALIDAD PUEDE ENTENDERSE COMO UN SISTEMA DE REPRESENTACIÓN: un árbol, las rayas que configuran los pasos de cebra sobre el asfalto, un edificio, cómo disponemos la

vajilla cuando ponemos la mesa, todas estas cosas pueden leerse desde la semiótica.

Para ayudarnos a catalogar esta realidad tan supercompleja, hemos diseñado el siguiente cuadro:

1. Naturaleza	• Objetos o lugares no creados por el ser humano. No hay emisor, pero sí receptor. El lenguaje visual no opera desde un sistema de representación. Por ejemplo, el significado de un paisaje.
2. Productos creados por el ser humano	• Realidad: objetos creados por el ser humano que no son representaciones de la realidad, sino la realidad misma. Hay emisor y receptor, pero el lenguaje visual no opera desde un sistema de representación. Por ejemplo, el significado de un jardín. • Sistemas de representación de la realidad: objetos creados por el ser humano a través de sistemas de representación de la realidad, no son por tanto la realidad misma. Por ejemplo, el significado de un logotipo. Pueden ser de dos clases: - En dos dimensiones: fijas y en movimiento. - En tres dimensiones: fijas, en movimiento y recontextualizaciones.

Hemos dividido la realidad en dos grandes grupos: aquello que ha sido creado por la *Naturaleza* y aquellos *Productos creados por el ser humano*. En el primer grupo podemos incluir todo aquello sobre lo que elaboramos significado como receptores, pero que no tiene un emisor: un paisaje, una cascada, un niño recién nacido. Encontrar manifestaciones naturales en estado puro resulta cada vez más difícil. Los paisajes se encuentran cada vez más antropizados, surcados por restos humanos, como caminos, postes telefónicos o vallas. Y ese recién nacido pasará a ser un producto visual al poquísimos tiempo de nacer, porque se le vestirá con una indumentaria de un color determinado y, en muchas culturas, dependiendo de su sexo, se le perforarán las orejas o no. El objeto natural ha pasado a ser una creación humana y las diferentes herramientas del lenguaje visual se articularán de forma concreta para crear una narrativa: el color, la textura, la forma de la ropa elegida empezarán a construir su identidad partiendo de sistemas de representación potentísimos y muy concretos, no vayamos a vestir de rosa y a ponerle pendientes a un niño...

Dentro de los *Productos creados por el ser humano* podemos realizar una segunda clasificación, que produce una división entre lo que hemos catalogado dentro del apartado "Realidad" y

los que hemos catalogado dentro del apartado "Sistemas de representación de la realidad".

Dentro del apartado "Realidad" incluiríamos todos aquellos objetos, lugares, etc., que configuran la realidad *desde la producción humana*: esta mesa desde la que estoy escribiendo, este aparato electrónico, el edificio en el que me encuentro, el jardín superordenado que lo rodea. Todos los objetos que acabo de nombrar han sido creados por el ser humano con una intención y una direccionalidad y nosotros elaboramos narrativas a partir de ellos: la mesa sobre la que escribo puede ser una mesa de cocina, de comedor, de trabajo (si es la del jefe, será más grande y de un material más *noble* que la de los demás); el aparato electrónico puede ser de una marca u otra y su usuario podrá ser definido como más o menos *cool* dependiendo de esa marca; el edificio en el que me encuentro rezuma franquismo por sus cuatro costados y es que la ciudad universitaria de Madrid fue reconstruida con esa intención; el jardín que me rodea puede ser versallesco y transmitir la sumisión total de la naturaleza ante el hombre, así como una visión ordenada y cartesiana de la vida, o puede ser un jardín japonés con valores conceptuales relacionados con la mística zen. Y si volvemos a un ejemplo anterior, la narrativa que construiremos si el recién nacido va de rosa es que es niña y si va de azul es que es niño. Sí, hasta ese nivel de concreción llegan los discursos que construimos de la realidad.

En el apartado "Sistemas de representación de la realidad" hemos introducido aquellos productos humanos que no son la realidad per se, sino que la representan a través del lenguaje visual; digamos que se intercambia la realidad por otra cosa. Al transformar la realidad, el emisor ha de tomar una decisión muy importante: qué soporte va a elegir para llevar a cabo ese acto de representación:

Puede decidirse entre dos posibilidades: los soportes bidimensionales y los soportes tridimensionales (en ambos casos, estáticos o en movimiento). Esta decisión organiza las representaciones visuales en dos grandes grupos, si atendemos a las características físicas del soporte:

- Las representaciones bidimensionales.
- Las representaciones tridimensionales.

Las representaciones visuales bidimensionales:

Con el adjetivo bidimensional, nos referimos a una representación en la que la realidad, tridimensional por definición, se transforma en una superficie de dos dimensiones. Este tipo de productos visuales son los más abundantes a nuestro alrededor; también se llaman imágenes fijas. Tradicionalmente, pertenecen a esta categoría las representaciones creadas mediante procedimientos como la pintura, el dibujo y el grabado, a las que se han incorporado la fotografía y un sinfín de desarrollos infográficos. Cuando las representaciones visuales bidimensionales tienen la posibilidad de representar el movimiento, entramos dentro de la segunda categoría, que incluye los productos visuales que vemos en televisión, cine, vídeo y, desde hace relativamente poco, las imágenes generadas por ordenador.

Las representaciones visuales tridimensionales:

Si el soporte que elegimos para representar la realidad pasa a ser de tres dimensiones, como por ejemplo ocurre con la escultura, también tenemos la posibilidad de que los resultados sean fijos o en movimiento. Los móviles de Calder o las esculturas de Juan Muñoz que mueven la boca entrarían en esta categoría.

Acaso (2006: 106-107)

Dentro de esta categoría existe una subcategoría específica que debemos entender bien para poder avanzar sobre el concepto de las pedagogías invisibles. Esta categoría es la que hemos denominado como recontextualización, un término que emerge del terreno de las artes visuales cuando Marcel Duchamp, en 1917, presenta su obra *Fuente* y comienza lo que se denominó más tarde como Arte Conceptual:

Se puede decir que una recontextualización consiste en un sistema en el que un elemento de la realidad (objeto o persona) pasa a convertirse en un

sistema de representación. Es decir, cuando la propia realidad representa la realidad, el autor transforma el uso de dicho objeto, que pasa a convertirse en un signo.

Para que esto ocurra es imprescindible que el uso del objeto haya sido modificado explícitamente, alterando su ubicación y sus funciones naturales. Por ejemplo, la ubicación natural de una manzana es el árbol donde nace, luego pasa a la frutería donde se vende, para terminar en la nevera, en el frutero o el plato, donde es consumida (función habitual). Pero si se sitúa esa misma manzana en una sala de exposiciones o en el escaparate de una tienda de zapatos, se está recontextualizando, ya que, en esos contextos inhabituales de la galería o en el escaparate, esa manzana no puede comerse: se ha convertido en un objeto de representación.

El teatro es el sistema de representación que más se parece a la realidad, debido a que en él participan seres humanos en tiempo real, pero no hay que olvidar que es una recontextualización cuyo soporte son los propios actores. De hecho, en muchos casos, al hablar de una obra de teatro nos referimos a ella como una representación. De la misma manera que ocurre con el teatro, hoy en día determinados personajes mediáticos también disponen de sus cuerpos como unidades de representación; tal es el caso de Pamela Anderson (que representa en sí misma el estereotipo de mujer-objeto), Marilyn Manson (que asume el estereotipo satánico) o el presidente de Estados Unidos, cuya fisonomía representa a su país frente a sus conciudadanos y al mundo.

Acaso (2006: 107)

Me interesa mucho señalar la frase "El teatro es el sistema de representación que más se parece a la realidad, debido a que en él participan seres humanos en tiempo real, pero no hay que olvidar que es una recontextualización cuyo soporte son los propios actores". ¿Acaso no nos recuerda esto a algo? ¿Acaso no es una clase o un acto pedagógico un sistema de representación? Es en este punto donde alcanza sentido el nombre del epígrafe en el que estamos: de las narrativas bidimensionales a las narrativas tridimensionales, porque lo que tenemos que aprender es a:

Mirar el acto pedagógico como una narrativa tridimensional, como una recontextualización.

Todo lo que hemos leído cobra sentido si lo desplazamos desde la semiótica, desde los estudios sobre el lenguaje visual hasta la pedagogía y entendemos los actos pedagógicos como una suerte de teatro donde existe una escenografía, unos actores, un libreto y una organización temporal que produce un discurso, si entendemos que:

El acto pedagógico es una representación mediada, de la misma manera que una representación teatral.

Aquí es donde encontraremos una de las paradojas o contradicciones del acto pedagógico: estamos, claramente, ante una representación que reniega de serlo; y es tal el énfasis que se ha desarrollado en el intento por ocultar este hecho que la ritualidad y la performatividad que integran de manera profunda cualquier acto pedagógico se han sepultado bajo capas y capas de repetición, de *anodinidad* y de reproducción. Redescubrirte como actor, a los estudiantes como público, al aula como teatro con su parte de platea y de asientos, nos lleva a redescubrirnos como OTRO tipo de profesores y a dar la vuelta, con un giro de 180 grados, a la función y la ejecución de la pedagogía. Si esto que hacemos NO ES LA REALIDAD:

- ¿Qué aprenden nuestros alumnos?
- ¿Realmente aprenden?
- ¿Qué es aprender dentro del paradigma del acto pedagógico como un sistema de representación?

Estas son las preguntas que debemos hacernos cuando nos adentramos en el incómodo terreno de las pedagogías invisibles. Y

no puedo terminar este apartado sin explicitar otra paradoja: aunque el acto pedagógico sea claramente una representación, se ha desprovisto a sí mismo del arma más potente de lo teatral, del poder de la narratividad. Los actos pedagógicos tradicionales, hundiendo sus raíces en una pedagogía del aburrimiento y del asesinato de la pasión por aprender, han elegido como sistema para configurar su discurso:

LO DESCRIPTIVO frente a lo NARRATIVO.

LO PLANO frente a lo RETÓRICO.

Recuperar lo retórico es otra de las batallas que debemos librar.

¿ABRIMOS O CERRAMOS LA PUERTA? EL ESPACIO PEDAGÓGICO COMO DISCURSO

Ahora visualicemos una clase tradicional. Los estudiantes entran, quizá no todos a la hora indicada, por *la única puerta* por la que tienen acceso al aula. Es una puerta de una o dos hojas. Es una puerta de madera o de metal (recuerdo que un estudiante comentó que el aspecto de la puerta de nuestra aula le recordaba al de un frigorífico). Es una puerta que hace ruido al abrirse. Es una puerta que da a un pasillo. Cuando el profesor estima que ha llegado el momento adecuado, manda cerrar la puerta o la cierra él mismo. O no.

Evidentemente cerrar la puerta tiene que ver con cuestiones de índole práctico: si hay mucha gente hablando en el pasillo, el exceso de ruido se puede convertir en un problema que impida el acto pedagógico. Pero hay mucho más: cuando el profesor cierra la puerta está articulando una narrativa que tiene que ver con, por ejemplo, el deseo de aislarse, de explicar de manera invisible y connotativa que lo que está ocurriendo allí no tiene conexión con el exterior. Además, una vez que el profesor ha cerrado la puerta, ¿quién puede volver a abrirla?, ¿es correcto o incorrecto que un

estudiante, sin pedir permiso, abra la puerta y se vaya de clase? Recuerdo con bastante claridad pasarme clases enteras con unas tremendas ganas de orinar ante lo incómodo que resultaba tener que preguntar si se podía salir de clase y, por lo tanto, abrir la puerta. Desde este punto de vista la puerta es un mecanismo de poder, a través de ella podemos explicitar que abandonamos o no el acto pedagógico que está teniendo lugar; de hecho, cuando alguien está muy en desacuerdo con algo, cierra la puerta de un portazo. Dar un portazo, desde el punto de vista semiótico, desde el punto de vista de entender la realidad como una recontextualización, tiene que ver con renunciar, escapar, estar en total desacuerdo con una idea o un proceso. Por lo tanto, este objeto es también un mecanismo mediante el que, como profesores, regulamos la libertad en el aula, es un dispositivo de narración, es un discurso, a partir del cual evidenciamos lo que se queda dentro y lo que se queda fuera, lo que nos pertenece y lo que no, es el elemento a partir del cual legitimamos la pertenencia o no al acto pedagógico, es un contrato: dentro, estás bajo mi poder; fuera, no lo estás. Cuando traspasamos como estudiantes el dintel del aula, nuestro cuerpo se performa de manera determinada y, como un recurso más de poder, controlado desde el profesor, la puerta como discurso performará mi cuerpo, y por lo tanto mi mente, de determinada manera. Invisible.

Y qué ocurre si el profesor les dice a los estudiantes: "¿Qué os parece que hagamos con la puerta?, ¿la dejamos abierta o cerrada?". Yo no recuerdo a ningún profesor que me dejase opinar sobre qué hacer con ella: dejarla abierta del todo, dejarla entornada, dejarla cerrada, dejarla abierta cuando no hay nadie en el pasillo o volver a abrirla cuando no haya gente (y sus voces no molesten), de tal manera que se alterna el mensaje: ahora está abierta, ahora está cerrada. Como *narrativa pedagógica*, abrir la puerta puede ser un mecanismo para desestabilizar las dinámicas de poder. Sobre todo si las decisiones se toman de manera democrática, como una comunidad de aprendizaje horizontal, las decisiones sobre la puerta. Cuando un profesor invita a los estudiantes a decidir sobre esta posibilidad, está cediendo parte de su poder, está siendo disruptivo y está modificando el mensaje: aquí las decisiones no solo las tomo yo, aquí las

decisiones se toman en grupo y el grupo no es solo el grupo de estudiantes, el grupo es una comunidad de pares responsables.

Una vez tomada la decisión de abrir la puerta, las narrativas que se explicitan también son varias. La puerta abierta deja virtualmente entrar el exterior dentro del aula, deja que la representación del acto pedagógico se contamine con el exterior y quizás la realidad entre a formar parte de esa recontextualización que, como hemos explicado, configura el acto pedagógico. Abrir la puerta también hace desaparecer la tensión y nos conecta con lo que podemos llamar como *slow education*: entrar a clase tranquilo, relajado, disponer de tiempo suficiente para desarrollar el proceso en el que nuestro cuerpo se adapta al nuevo espacio de trabajo; quizás, con solo tener presente esa posibilidad de que puedo salir se me quiten las ganas de ir al baño, de que si tengo un ataque de tos, NO TENGO QUE INTERRUMPIR, simplemente salgo y eso es todo. Tener la puerta abierta también puede comunicar la idea de compartir, de comunicar lo que estamos haciendo dentro con lo que acontece fuera, porque quizás los que están en el pasillo también tienen ganas de aprender. Definitivamente rompe con la noción de SECRETO, con la idea de que lo que ocurre dentro solo pertenece a ese momento y a ese lugar, apareciendo la noción de EXPANSIÓN, la idea de que, el aprendizaje, es un proceso continuo que no solo sucede entre cuatro paredes, sino que ocurre en cualquier momento y en cualquier lugar.

Este uso de la puerta como narrativa no es en absoluto nuevo, lo que es nuevo es su desplazamiento hacia la pedagogía. Hay un área de estudio, el *visual merchandising*, en el que se ha estudiado y se estudia de manera profunda los usos del mobiliario como estrategia comercial: por ejemplo, hay tiendas que no tienen puertas para facilitar la entrada de los clientes al máximo; hay otras (las de productos de lujo) con puertas muy elaboradas y muy pesadas que cuesta abrir; las hay correderas y dobles, como, por ejemplo, en los bancos. ¿Qué ocurriría si en un aula no hubiese puerta, qué mensaje se transmitiría con esa elipsis?, ¿y qué sucedería si como profesores cogiésemos unas llaves y cerrásemos la puerta desde dentro? En un proyecto reciente, visibilizamos la puerta hacia el exterior y la decoramos para intentar transmitir

la idea de que lo que ocurría puertas adentro era diferente de lo que sucedía en otros lugares. El resultado fue que las estructuras de poder del centro nos obligaron a quitar la decoración. Humanizar el espacio áulico todavía produce muchas resistencias, puesto que dicho espacio aparece en el imaginario colectivo como un lugar frío y público que ha de atender solo a lo práctico y a lo descriptivo: en la educación superior no se concibe la transformación del aula en un espacio privado, aun cuando está demostrado que la sensación de calidez que produce la habitabilidad mejora el aprendizaje. Y aquí nos topamos de nuevo con otra paradoja, la de que los modos de educar obsoletos, en la superficie, nos dicen que su único objetivo es el aprendizaje, cuando en realidad su interés se centra en crear desidia y aburrimiento, razón por la cual no les interesa habitar el aula, sino deshabitarla con determinados procedimientos como, entre otros, dejar la puerta cerrada.

Así que tenemos un nuevo mantra:

A través del uso de las narrativas bidimensionales y tridimensionales estamos transmitiendo mensajes que afectan a la realidad.

En este epígrafe hemos trabajado con la puerta, pero...

NO ME ACUERDO DE NADA. EL HECHO PEDAGÓGICO ¿LO TERMINA EL ESTUDIANTE?

Aceptados los mantras:

Los currículums son sistemas de representación que no reflejan la realidad, sino que la construyen.

Hay que mirar el acto pedagógico como una narrativa tridimensional, como una recontextualización.

y no...

A través del uso de las narrativas bidimensionales y tridimensionales estamos transmitiendo mensajes que afectan a la realidad.

vamos a formular una nueva encrucijada para el lector. Un grupo de personas van al cine y ven la misma película. Cuando luego le cuentan a otras personas *de qué va* la película, resulta que cada uno cuenta una película distinta. Otro grupo de personas van a un restaurante: todos comen la misma comida, pero luego describen sus sensaciones con términos completamente diferentes y nos parece normal que esas experiencias perceptivas con la comida sean tan diversas. Otro ejemplo puede ser un grupo de personas que leen la misma novela, o van al mismo concierto, o ven el mismo anuncio y TODAS DESARROLLAN PERCEPCIONES DIFERENTES SOBRE LA MISMA EXPERIENCIA. Y lo que no puedo dejar de preguntarme entonces es: ¿por qué en la experiencia educativa resulta que los estudiantes han de pillar de manera exacta, calcada, reproducida al 100x100, como un espejo, el currículum? ¿Cómo es posible que en todas las manifestaciones humanas aceptemos la multiplicidad interpretativa MENOS EN LAS RELACIONADAS CON EL APRENDIZAJE? ¿Por qué no aceptamos de una vez que cada persona tendrá un tipo de experiencia diferente sobre el mismo currículum? Pues porque existe un tercer participante en cualquier hecho pedagógico al que nunca se le da la bienvenida: EL INCONSCIENTE.

DEL DIÁLOGO AL TRIÁLOGO

Resulta bastante sospechoso comprobar cómo el inconsciente es una realidad sobre cuya participación se ha investigado en muchas disciplinas relacionadas con las ciencias sociales menos en... la educación. El anclaje que las metodologías y los procesos educativos siguen manteniendo con respecto al paradigma ilustrado e

industrial no ha permitido que los estudios que abundan en lo incontrolado, en lo invisible, en lo deseado y en los lapsus entren a formar parte del juego formal de la educación. La idea del aula como una caja cerrada, de un lugar destinado a la estabulación, la idea de control y de cerramiento, de la quietud y del *antiflujo*, son las que dominan el paradigma sobre el que la educación está asentada, cerrando la puerta al inconsciente.

Para llevar a cabo el salto que la educación necesita desde el paradigma ilustrado hasta el no-paradigma posmoderno, una de las necesidades más urgentes es aceptar el psicoanálisis como parte del proceso. Y eso es lo que ha hecho Elizabeth Ellsworth a través de Shoshana Felman y esta, a su vez, a través de Lacan. Leamos:

Felman (1987) señala en su lectura de Lacan que el psicoanálisis trata del descubrimiento de un "tercer participante en la estructura del diálogo" (p.127) entre estudiante y profesor.

Ellsworth (2005: 71)

Los significados del inconsciente para prácticas y proyectos educativos no han sido estudiados o articulados de forma sistemática.

Ellsworth (2005: 65)

Este tercer participante renombrado por Ellsworth como el Otro toma un desvío de la línea recta que marca la educación tradicional:

En lo ideal de la estructura de diálogo entre profesor y estudiante en la que se supone que el aprendizaje se desarrolla lineal, cognitiva, acumulativa, progresivamente en un único sentido desde la ignorancia al conocimiento, llega un discurso que perturba todo esto. Todo el aprendizaje y el conocimiento toman un desvío a través del discurso del Otro, a través del inconsciente y de las dinámicas opacas de la prohibición social y cultural. Y es debido a la presencia de este tercer término, que no habla de forma directa, sino a través de sustituciones, desplazamientos, sueños y lapsus orales que el aprendizaje no puede continuar de forma directa. Por consiguiente, el inconsciente es el tercer participante.

Ellsworth (2005: 72)

Ellsworth nos habla de un *triálogo* entre profesor y estudiante en el que se entremezcla precisamente todo aquello que la pedagogía tradicional nos dice que no interviene: los recuerdos, los deseos, los tabúes, el miedo, el placer. Evidentemente, ese retorno de lo reprimido no hace sino complejizar la acción pedagógica, la perturba: "El carácter indirecto y codificado de los pliegues que conforman el inconsciente perturba la economía de la justificación" (Ellsworth, 2005: 72).

Lo fantasmal, las cucarachas transparentes, los restos de sangre y los gritos a medianoche son lo que, entre otras muchas cosas, modelan el acto educativo desde la perspectiva del psicoanálisis. Porque "cuando intentamos recordar o reflejar en nuestras experiencias, lo que 'vuelve' a nosotros no es lo que realmente nos ocurrió" (Ellsworth, 2005: 73). Y, efectivamente, le pido a la lectora que recuerde alguno de los momentos que pasó en la escuela y compruebe la construcción mediada que nuestro inconsciente modela sobre lo que verdaderamente sucedió. En este punto me parece interesante rescatar un párrafo del capítulo en el que Orhan Pamuk, autor de *Estambul. Ciudad y recuerdos*, rememora sus días de escuela y que titula "El aburrimiento y los placeres de la escuela". Pamuk nos cuenta:

Lo primero que aprendí en la escuela es que había gente que era tonta y, lo segundo, que algunos eran más tontos todavía. Como con la edad que tenía aún no me había dado cuenta de que el ignorar una diferencia tan fundamental y determinante en la vida, como también lo son las de religión, raza, sexo, clase, fortuna y (en último lugar) cultura, es una muestra de madurez, delicadeza y caballerosidad, cada vez que la maestra preguntaba algo en clase levantaba excitado el dedo para demostrar que me sabía la respuesta correcta.

Pamuk (2006: 145)

Aquí podemos encontrar muchos de los temas que estamos abordando; para empezar, que lo que realmente se aprende en la escuela nada tiene que ver con los contenidos del currículum, sino más bien con otro tipo de experiencias, y que este aprendizaje

real, que sucede, se lleva a cabo mediante procesos de ignorancia. En esta etapa, Pamuk todavía no está lo *suficientemente bien educado* para saber qué es lo que tiene que ignorar: las diferencias de raza, sexo, clase y de cultura. Pero lo que Pamuk nos está verdaderamente diciendo no es que realmente tenga que ignorar estos conceptos tan importantes, es que tiene que volverlos invisibles, hacer como si esa diferencia no existiese, aunque esa diferencia realmente exista. La escuela, por lo tanto, le está enseñando a invisibilizar lo políticamente incorrecto, lo incómodo, lo insalvable. En lugar de enseñarle a identificarlo, tratarlo y quizás cambiarlo, le está enseñando a PASAR SOBRE ELLO, a desarrollar un pliegue que oculte que esas diferencias están allí. El niño Pamuk todavía no conoce los códigos de invisibilización y por eso, y con gran excitación, levanta la mano para poner encima de la mesa esas diferencias sin darse cuenta de ello. La escuela matará la excitación y la efervescencia que están relacionadas con la pasión por el conocimiento, ocultando, pliegue tras pliegue, el placer a través de las densas capas del aburrimiento.

En el texto de Pamuk sobrevuela todo el tiempo la cuestión del inconsciente, el porqué de todas esas normas que la maestra pretende enseñar, que le obligarán a dejar de ser niño y transformarse en adulto, tienen que ver con los desbaratamientos del Otro: lo que está ocurriendo en su aula es cosa de tres. En absoluto recuerda los contenidos, ni siquiera los procesos: recuerda la sangre que se derramó en clase, recuerda un cierto tipo de mirada, la vergüenza y, por encima de todo, el aburrimiento.

Desplazando esta realidad hacia la pedagogía, podemos afirmar que:

Quando intentamos enseñar algo, lo que aprende el estudiante no es lo que sucedió en clase.

Para que la educación se convierta en una práctica que produzca verdaderamente el aprendizaje, debemos empezar por

aceptar que compartimos la experiencia de enseñar con los estudiantes y con sus inconscientes, que trabajamos con una estructura triangular asimétrica que problematiza el acto pedagógico y lo convierte en algo mucho más complejo que el hecho de vomitar los apuntes en el examen.

ENSEÑAR ES IMPOSIBLE

El reconocimiento de que lo importante no es solo aceptar *la intervención del inconsciente en el proceso educativo*, sino aceptar además que el aprendizaje se produce gracias a este giro es lo que lleva a Elizabeth a redactar la impactante frase: ENSEÑAR ES IMPOSIBLE (2005: 64), que se puede interpretar como ENSEÑAR TAL COMO SE HA HECHO HASTA AHORA, ES IMPOSIBLE, porque, como estamos viendo, las pedagogías tradicionales o tóxicas realmente lo que pretenden es NO ENSEÑAR.

En este juego de falsedad educativa, los profesores hacen que enseñan y los estudiantes hacen que aprenden, pero REALMENTE EL APRENDIZAJE NO TIENE LUGAR, lo que tiene lugar es un acto pedagógico en el que todo el mundo miente, donde se produce un sistema bulímico basado en el atracón de datos, el vómito y el olvido, en una experiencia paradójica que dice que pretende educar, cuando lo que realmente pretende es EMBOTAR, AGOTAR Y ASESINAR el conocimiento.

Enseñar es imposible porque el inconsciente constantemente desbarata las mejores intenciones de las pedagogías. Lo que se enseña nunca es lo que se aprende y enseñar es estructuralmente incompleto.

Ellsworth (2005: 65)

Para Elizabeth, y aquí empezamos a entroncar con las pedagogías regenerativas, la frase ENSEÑAR ES IMPOSIBLE no es negativa, muy al contrario:

La frase de Felman "enseñar es imposible" no es una frase final o simplemente negativa. Su estela crea una situación pedagógica sin precedentes, la situación

de implicarse en la enseñanza con el completo reconocimiento de la existencia e importancia del inconsciente. Crea la situación de implicarse en la enseñanza en el completo reconocimiento del carácter no resuelto de la pedagogía y la indeterminación de la direccionalidad.

Ellsworth (2005: 64)

Si aceptamos el mantra LOS ESTUDIANTES NO APRENDEN LO QUE LES ENSEÑAMOS, empezaremos a enseñar de la única manera en la que el aprendizaje se construye: convirtiéndonos en antipedagogos ("un antipedagogo es *el pedagogo por excelencia*") (Ellsworth, 2005: 64), que, por el mero hecho de aceptar que los estudiantes aprenderán algo diferente de lo que les enseñemos, seremos capaces de conseguir que el aprendizaje, de forma paradójica, suceda.

Afirmar que enseñar es imposible no quiere decir que los estudiantes no aprendan. Claro que aprenden. Pero lo que aprenden es una masa gelatinosa, viscosa y pegajosa de conceptos en movimiento que se generan a través de lo aprendido anteriormente, sus deseos, sus preferencias, lo que inconscientemente deciden ignorar... Los productos pedagógicos son, como el resto, *producciones culturales inacabadas*, incontroladas y, por lo tanto, IRREPRODUCIBLES, de tal manera que JAMÁS CONTROLAREMOS LO QUE ALGUIEN HA APRENDIDO.

Es decir, si como profesores aceptamos el trabajo del Otro y vemos su participación como algo que nos *alimenta* en lugar de verlo como algo que nos *infecta*, es cuando el aprendizaje se producirá de verdad. Como profesoras, tenemos que aceptar nuestra incapacidad para transmitir algo de manera completa y, por el contrario, aceptar nuestra capacidad para producir una práctica educativa rizomática, mesetaria, sin general y agenciada:

Cuando te planteas la educación como una práctica rizómica:

Tú no eres el centro de la clase (o raíz principal) y los estudiantes las raicillas secundarias que se desarrollan en torno a ti.

Tú eres una parte más de una situación donde se regenera conocimiento en perpetuo crecimiento, en movimiento, donde hay una línea tirada

delante de ti (tus profesores, los libros que has leído, tu familia, las películas que has visto, la información que no has querido alojar en tu interior) y parte de otra línea aún por tirar, ya que los estudiantes, si hacen rizoma contigo, generarán nuevas estructuras de conocimiento que a la vez influirán en otras personas (especialmente si tus alumnos van a ser profesores), de manera que se generará una estructura infinita de líneas-conocimientos encadenados de manera orgánica, con diferentes ritmos, tamaños y pulsaciones, que no tiene principio ni final.

Acaso (2011a: 37)

Es aquí, en lo incontrolado, en el placer, en los recuerdos, en el líquido amniótico, en la sorpresa y en el futuro donde TIENE LUGAR EL APRENDIZAJE.

SI LOS ESTUDIANTES NO APRENDEN LO QUE LES ENSEÑAMOS...
¿QUIÉN TERMINA EL ACTO PEDAGÓGICO?

Todo lo que acabamos de ver, esta debacle educativa que no ha dejado títere con cabeza, nos lleva al tercer nodo de este capítulo, nos lleva a hacernos una pregunta poco o nada formulada en educación y que en cambio lleva años y años siendo formulada en el campo de la semiótica y en los estudios sobre artes visuales y que consiste en cuestionarnos: ¿quién termina el acto pedagógico?

Tradicionalmente, en la pedagogía se crea un bucle transicional donde el acto pedagógico queda terminado, una vez más, por el docente: el bucle comienza cuando este expone los contenidos, continúa con la toma de apuntes por parte de los estudiantes (¡esa toma que intenta ser lo más literal posible!), continúa con el proceso de memorización y vomitado en el examen y finaliza con la evaluación: el profesor representa de forma numérica la calidad de la mimesis del escrito del estudiante con respecto a sus explicaciones en clase. El proceso queda cerrado, sellado, clausurado. Fin. Nos podemos dar por satisfechos... o no.

¿No hemos dicho que la novela la termina el lector y no quien la escribe, la sinfonía el público y no quien la compone o

la interpreta, la tortilla de patatas el comensal y no quien la cocina? Aceptémoslo: el acto pedagógico lo termina el estudiante, el resultado del acto pedagógico es un entramado de aceptaciones, rechazos, robos y préstamos que se funden en un triálogo que batalla en la cabeza del estudiante. Por lo que, quizás, estaría mejor decir: el acto pedagógico NO lo termina el estudiante porque, sencillamente, no se termina. Aunque esta indeterminación sucede en el estudiante en vez de en el profesor. Para ilustrar con un ejemplo la idea de que el acto pedagógico lo termina el estudiante, invito al lector a que reflexione sobre qué es lo que verdaderamente aprendió Orhan Pamuk en la escuela cuando nos cuenta: "[...] todos ellos me enseñaron cosas mucho más profundas sobre la Humanidad y la vida que todos los manuales de Conocimiento del Medio y todos los boletines de Comportamiento en el Aula" (2006: 151).

CAPÍTULO 3

DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS A LAS PEDAGOGÍAS REGENERATIVAS: DEL CURRÍCULUM OCULTO A LAS PEDAGOGÍAS INVISIBLES

El desplazamiento entre semiótica y pedagogía no es nuevo, lo que es nuevo es reconocerlo como tal. El interés por estos temas comienza a generar literatura académica alrededor del año 1968, cuando el pedagogo norteamericano Philip Jackson, en su obra *La vida en las aulas*, maneja por primera vez el concepto *currículum oculto*, que será rescatado por Jurjo Torres en 1991 en un texto que tiene este término por nombre y que fue aquel que encontré en el año 2004 paseando por la Feria del Libro de Madrid. El título saltó hacia mí como si de una alimaña hambrienta se tratara, de manera que descubrí un concepto que me interesó desde el primer momento, ya que, por fin, la pedagogía se cruzaba con algo que aparentemente no le pertenecía. A partir del texto de Torres, descubrí toda la compleja red de textos correspondientes a los estudios del currículum oculto y descubrí también que el origen de esos estudios estaba en la pedagogía crítica: los autores que más han trabajado las nociones relacionadas con lo implícito en la educación son profesionales anglosajones como Henry Giroux, Michael Apple o Peter McLaren, todos ellos internacionalmente reconocidos y catalogados con la etiqueta de "pedagogos críticos". No es este el lugar propicio para explicitar este cuerpo de estudios y el lector

que desee hacerlo puede organizar su propia incursión al mundo del currículum oculto y su construcción desde la pedagogía crítica en la bibliografía (también recomiendo la selección de autores y textos que sobre este tema hace Carla Padró en la página 41 del libro *El aprendizaje de lo inesperado*). En este relato, queremos llegar a otro puerto. A pesar de todo, tenemos que decir que nosotros hemos sido fervientes defensores de la pedagogía crítica, pero, desde que la obra de Elizabeth Ellsworth se cruzó en nuestras vidas, nos hemos replanteado muchas cosas con respecto a este tipo de posicionamiento educativo y nuestra pasión por la pedagogía crítica es una de ellas. Me explico. En primer lugar, como señala Carla Padró:

Desde hace unos años, en nuestra área, el discurso de la pedagogía crítica se ha convertido en un acto de repetición cultural, casi en una cita indispensable. Sus postulados seducen, como seducen quienes la narran. Quizás por un lenguaje que parece tan cercano, tan progresista y agitador que ni te planteas sus fisuras.

Acaso y Ellsworth (2011c: 41)

Este párrafo representa una realidad: la pedagogía crítica es el lugar pedagógico desde el que se posicionan la mayoría de los docentes que cuestionan el sistema y que, con el paso del tiempo, se ha erigido como LA POSICIÓN DE LOS EDUCADORES PROGRESISTAS. Cuestionarla o volverse abiertamente en contra de ella se convierte en un ejercicio extraño, ya que parece que no hay otra posición, y es justo aquí donde queremos invitar al lector a realizar una revisión crítica de la pedagogía crítica.

¿Cuál es la razón de nuestra sospecha? La reflexión crítica resulta clave para realizar cualquier tarea, más todavía si la tarea está relacionada directamente con responsabilidades sociales como la educación, pero la reflexión crítica, en tanto que entiende el cuestionamiento crítico como la parte fundamental de sus acciones, incide en el discurso del NO como principal (y puede que única) estrategia, distanciándose enormemente de la transformación, de la posibilidad, de las estrategias de regeneración. El discurso de la pedagogía crítica es un discurso que llega,

destapa todo aquello que estábamos haciendo mal y no nos ofrece posibilidades de cambio reales. Nos deja sumidas en el fracaso de la comprobación de nuestros propios errores. Nos deja sin sentido. En el fondo, en vez de empoderarnos y, a partir de dichos descubrimientos, despertar en nosotros ganas por abordar la transformación y cambiar el mundo, la pedagogía crítica nos desmorona.

La primera que se atrevió a poner en entredicho los valores, aparentemente democráticos y neutrales, de los pedagogos críticos fue Elizabeth Ellsworth cuando en 1989 escribió el que puede que sea su texto más famoso: "Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy" ("¿Por qué me parece que esto no es empoderador? Trabajando a través de los mitos represores de la pedagogía crítica"), en el que relata lo frustrante de la experiencia que supuso trabajar el racismo en sus clases:

La docente y el grupo-clase se dan cuenta de que existe una gran brecha entre lo discursivo y lo experiencial, entre lo que se afirma en los textos y los efectos de los mismos en el contexto social de aquella aula. Y lo que presumiblemente parece crítico y esperanzador, se transforma en su disgusto. De este modo, se exacerbaban las mismas condiciones de lo que iba en contra, incluyendo el eurocentrismo, el racismo, el sexismo, el clasismo y la educación bancaria. Hasta el punto de que nuestros esfuerzos para poner en práctica los discursos de la pedagogía crítica nos llevan a reproducir relaciones de dominación en nuestra clase, estos discursos nos atravesaban de forma represiva y pasaron a ser vehículos de la represión.

Ellsworth (1989: 298), citada por Carla Padró en Acaso y Ellsworth (2011c: 51-52)

Este discurso que critica Ellsworth es desesperanzador, negativo y pesimista. El pedagogo crítico llega y nos dice todo lo que está mal sin abrir caminos de posibilidad de esperanza ni de transformación: es un discurso masculino, patriarcal y autoritario que, de forma paradójica, nos dice que tenemos que ser feministas y democráticos. ¿Cómo no nos habíamos dado cuenta?:

[...] que tenía que revisar la pedagogía crítica más que apostar por la utopía que propugna, porque, al fin y al cabo, los momentos utópicos son siempre predicados de los intereses de los que están en posición de definirlos.

Ellsworth (1989: 308), citada por Carla Padró en Acaso y Ellsworth (2011c: 55)

Enganchadas en este conflicto, en el verdadero conflicto de descubrir que la pedagogía crítica no era lo que estábamos buscando, le pregunté a Elizabeth sobre las posibilidades que nos quedaban y ella desplazó la pregunta hacia las PEDAGOGÍAS REGENERATIVAS, como veremos más adelante.

Lo que pretendemos hacer desde este capítulo es evidenciar que debemos desarrollar metodologías y formatos de trabajo que aprovechen las aportaciones interesantes de la pedagogía crítica, pero que la renueven con aportaciones situadas, esperanzadoras y optimistas. Desde el descubrimiento del término currículum oculto en 2004 hasta hoy han pasado ocho años y, entre todos los conceptos que nos han nutrido, cinco son los que hemos rescatado para la construcción de nuestro ideario: la violencia simbólica, el currículum opaco, los aprendizajes de la ausencia, la direccionalidad y la performatividad. Las cinco patas de las pedagogías invisibles.

CUERPOS UNIFORMADOS. HERIDAS INVISIBLES Y VIOLENCIA SIMBÓLICA

Aunque Jurjo Torres cite ya en su libro a Bourdieu para explicar el desarrollo de la teoría de la reproducción cultural (Torres, 2003: 88) y de forma concreta escriba sobre ella (Torres, 2003: 89), el concepto de violencia simbólica se nos cruza y empieza a modificar nuestra visión sobre el currículum oculto cuando entramos en contacto en 2009 con el texto de Bourdieu y Passeron *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2008). En este ensayo (por otro lado sumamente complejo) se explicita la función de las instituciones destinadas a la enseñanza como reproductoras del orden político, moral, social y cultural establecido. Según

Torres: "El análisis teórico que estos autores realizan parte de la suposición de que las sociedades humanas están divididas de forma jerárquica, en clases, y que esta jerarquización se mantiene y perpetúa a través de lo que denominan la violencia simbólica" (2003: 89).

Ambos autores exponen la idea del acto pedagógico como un acto violento desde su base, de manera que enuncian un mensaje que nadie quiere escuchar: la raíz de nuestra sociedad, la educación, está anclada en la violencia. Este uso de la violencia como raíz social se utiliza para que, primero, ciertos grupos sociales mantengan su situación de poder frente a otros; segundo, para que sean esos grupos sociales y no otros los que definan qué conocimientos deben integrar la cultura dominante; tercero, para que sean ellos los que modelen la serie de mecanismos arbitrarios y costumbres que, mediante el mecanismo de la repetición que precede al de la reproducción, se creen normas invisibles a través de las cuales mantener su situación de poder sin hacer explícito el proceso de dominación.

La invisibilidad es una de las características más importantes que debe tener este tipo de violencia y que lleva a los autores a hablar de la pedagogía implícita, que es, también según ellos, la más eficaz (2008: 64), ya que es: "Una violencia cuyo carácter específico es que logra ocultarse como tal" (Bourdieu y Passeron, 2008: 32). Es decir, una violencia que se disfraza de otra cosa, lo cual es casi peor que la violencia que no se disfraza, que te llega de manera inesperada y te hace sangrar. Porque lo que está claro es que la violencia simbólica se manifiesta en el cuerpo y lo hiere, por ejemplo, obligándonos a vestir de manera diferente a como nos gustaría:

Otro ejemplo de violencia simbólica reside en la obligación de llevar uniforme por parte de los estudiantes: llevar uniforme significa desprenderse simbólicamente de tu identidad, de tus valores como individuo único para pasar a formar parte de una comunidad; significa simbólicamente anular el pensamiento propio para pasar a adoptar sin dudas, prácticamente como un dogma de fe, el pensamiento de la institución que nos obliga a llevar uniforme. De esta manera, las instituciones religiosas de carácter conservador suelen obligar a los estudiantes a llevarlo mientras

que las instituciones más progresistas dejan a sus estudiantes expresar su identidad individual mediante la norma de no llevarlo. En resumen, el mensaje implícito que supone llevar uniforme significa: renuncio a mí mismo. Con este mecanismo simbólico, el mensaje, por lo menos en España, es el siguiente: no solo me despojo de mi identidad individual, sino que adopto una identidad anglosajona como corresponde al uniforme con falda escocesa y jersey oscuro con el escudo del centro (para ellas) mientras que ellos llevan pantalón de franela gris y corbata...

Acaso (2011a: 55)

Por ejemplo, obligándonos a estar en un lugar en el que no queremos estar; por ejemplo, obligándonos a hablar cuando queremos callar o, por ejemplo, obligándonos a estar horas y horas sentados, cuando nuestros cuerpos nos piden movimiento. El ritmo artificial de la escuela es una suerte de violencia simbólica genérica que organiza las microviolencias cotidianas de repetición y miedo.

El inicio de transformación desde el currículum oculto a las pedagogías invisibles no fue descubrir la invisibilidad de este tipo de violencia, algo que ya quedaba muy claro en las definiciones del currículum oculto, sino descubrir que esas violencias se volvían reales en el cuerpo además de en la mente, haciendo un giro perverso que nos obligaba a replantearnos nuestro trabajo como docentes para prestar una especial atención a las pieles de los estudiantes y los profesores, su carne y sus vísceras. La pedagogía crítica presentaba las dinámicas y los efectos del currículum oculto en el plano de lo abstracto, pero, al mezclar dichos efectos con la idea de la violencia simbólica, nos dimos cuenta de que teníamos que llevarlo a un plano situado, a un plano real.

UN POCO MÁS DE VAHO. DESCUBRIENDO LA OPACIDAD DEL CURRÍCULUM

La idea de la violencia simbólica se filtró en nuestras cabezas y empezamos a reflexionar sobre uno de los elementos pedagógicos por excelencia: la tarima, esa estructura sobre la que se sitúa

tradicionalmente el profesor y que fue reivindicada hace unos años por la presidenta de la Comunidad de Madrid, Esperanza Aguirre, como elemento a recuperar del acto pedagógico tradicional. Al reflexionar sobre por qué un determinado partido político reivindicaba el uso de la tarima en el siglo XXI me di cuenta de algo de suma importancia: la tarima NO ES UN DISPOSITIVO para que los estudiantes vean mejor al profesor, es un DISPOSITIVO para que el profesor pueda ejercer la vigilancia sobre los estudiantes. Este es un muy buen ejemplo del concepto *violencia simbólica* y de cómo esta puede ser ejercida a través de diferentes sistemas, en este caso, uno arquitectónico. Esta idea de la tarima enlaza con la de que la distribución espacial del aula tradicional tiene que ver con el panóptico (Torres, 2003: 42): la organización arquitectónica que persigue la vigilancia permanente y que es la que organiza el modo de vida de las cárceles. Es decir, al reflexionar sobre la tarima, me di cuenta de que la organización espacial del aula tradicional dista mucho de basarse en el aprendizaje, se basa en la vigilancia, se basa en el control, se basa en la posibilidad omnipresente de la ejercitación de una pena.

El problema es que este uso de la tarima como agente vigilante estaba empañado: no lo lográbamos ver debido a las dos capas que lo ocultaban: la primera capa tenía que ver con la idea del panóptico; la segunda capa ocultaba esta idea. El mensaje ya no estaba oculto a través de un solo mecanismo, sino de dos: habíamos dejado atrás el currículum oculto para llegar al currículum opaco, esa franja de relato que nos dice: mediante la tarima queremos mejorar la educación, para que no podamos ver que lo que realmente se pretende es anular el aprendizaje y desplazar al docente desde su situación de profesor hasta la situación de vigilante. El currículum opaco va más allá del currículum oculto porque no es que se oculte: es que oculta que está oculto, es decir, es un currículum aparentemente explícito y visible, como la tarima que nos dice "estoy aquí para que me puedas ver mejor", pero, detrás del vaho, lo que realmente nos dice es "estoy aquí para poder verte mejor". Partiendo de la estrategia típicamente feminista del conocimiento situado, algo que parece explícito se revela como perversamente implícito en un juego de pliegues y capas que nos desbordan.

NO ACORDARSE DE APAGAR EL FUEGO PARA DAR DE COMER AL GATO. LAPSUS, OLVIDOS Y OMISIONES

El currículum oculto se centra en lo que está, analiza lo que vemos, mientras que las pedagogías invisibles van mucho más allá y exploran terrenos tan resbaladizos como son aquellos en los que aprendemos de lo ausente, entendiendo como tal más de lo que desplegó Elliot Eisner cuando en 1985, en el libro *The educational imagination*, acuña el término *nulo curriculum*, que ha sido traducido al castellano como el *currículum nulo* o el *currículum ausente* y con el que se refería a *lo que aprendemos de lo que no nos enseñan*.

El currículum nulo se constituye a través de tres tipos de ausencias relacionadas con los tres integrantes del proceso educativo: aquello que el docente obvia, aquello que el estudiante olvida y aquello que las instituciones relegan de su memoria. Lo que el docente obvia está íntimamente ligado con su posicionamiento político, seguramente agazapado en lo más profundo de su inconsciente. *No* incluir nociones básicas de educación sexual, *no* incluir arte contemporáneo (*no hay quien lo entienda*), que las chicas *no* practiquen fútbol. El término que más utilizaré en este apartado es *no*, porque los profesores ejercen su docencia basándose más en lo que no nos enseñarán (pero que luego irreparablemente nos enseñan) que en lo que realmente nos acaban mostrando en sus clases.

Acaso (2009: 25)

La idea que se incorpora desde los lapsus psicoanalíticos es que lo que se obvia, lo que no se incluye, lo que se olvida es de hecho más efectivo, desde el punto de vista del aprendizaje, que lo que se incluye. Por ejemplo, si en la clase de historia del arte solo pones ejemplos de artistas varones, puede que alguien se acuerde de sus nombres y de su fecha de nacimiento, pero lo que está claro es que todos aprenderán que no hay grandes mujeres artistas en la historia del arte. Pero vayamos más allá: en uno de nuestros últimos proyectos nos cansamos de repetirles a los estudiantes que ellos mismos serían los que se evaluarían, de forma personal, utilizando mecanismos de autoevaluación. Pues bien, por mucho que

repetimos que el sistema de evaluación de la asignatura sería la autoevaluación, cuando en los grupos de discusión preguntábamos si sabían cómo iban a ser evaluados, la mayoría de ellos explicaban que no habíamos dicho nada al respecto. ¿Cómo se podía olvidar, esconder, omitir una información tantas veces contada y, sobre todo, por qué? En líneas generales los estudiantes ejercían mecanismos de resistencia ante todas las modificaciones que les proponíamos, pero ante la que mayor resistencia demostraban era al cambio en los mecanismos de evaluación, de manera que, sencillamente, transformaban su resistencia en olvido, la forma más potente de resistencia. Hay algo que no me gusta, así que lo olvido, no ha existido, ni existe. No quiero que mi gato se muera de hambre, pero resulta un despilfarro darle leche, pues me olvido de apagar el fuego, la leche hierve, se sale del cazo y mi gato toma leche. Fin.

Las pedagogías invisibles se preguntan por las ausencias, no solo se preguntan y hacen explícito su currículum oculto, sino que se cuestionan qué importancia tiene lo que no se está enseñando, cuál podría ser nuestro currículum posible, abrazando las infinitas posibilidades de dar nuestra clase que no estamos utilizando. Rebasando definitivamente los estrechos límites del currículum oculto, las pedagogías invisibles aceptan que lo que no ocurre es a veces más importante que lo que ocurre y prestan atención e investigan sobre aquellos lugares que ni siquiera han sido concebidos como pedagógicos.

INTENTANDO EXTRAER LAS VETAS DE CHOCOLATE DEL BIZCOCHO: DESPLAZANDO LA DIRECCIONALIDAD HACIA LA PEDAGOGÍA

DEL CURRÍCULUM OCULTO A LA GRIETA INTERNA

En la mayoría de los textos que hemos leído sobre el currículum oculto se evidencia la necesidad de reflexión y análisis y se dan ejemplos, a veces muy precisos, de cómo las instituciones y los profesores hacemos usos incómodos del lado connotativo del

currículum. Pero al leer *Posiciones en la enseñanza*, a pesar de que es evidente que Elizabeth está tratando sobre este concepto, resulta cuando menos curioso que lo nombre solo una vez. Ya desde la propia Elizabeth se produce una clara resistencia a utilizarlo y a poetizar el discurso mediante la creación del concepto "grieta interna".

[...] hemos sobrepasado el *currículum* oculto. Ya no estamos hablando de una ideología no reconocida del *currículum* que se puede sacar a la luz y determinar a través del análisis... Por el contrario, hemos llegado a la "grieta interna" de la educación, que "no se puede resolver" (Bahovec, 1994: 171). Hemos llegado a la imposibilidad de perfeccionar los encajes entre lo que el profesor o el *currículum* pretenden y lo que el estudiante logra; lo que un profesor "sabe" y lo que enseña; a qué invita el diálogo y qué es lo que llega de forma espontánea.

Ellsworth (2005: 61)

Elizabeth obvia de forma determinada el término *currículum oculto*, mientras que el texto entero gravita sobre otro concepto que se presenta como elemento vertebral y que aparece en el subtítulo del propio libro ("Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad") y que es completamente nuevo para la pedagogía. El concepto *direccionalidad* marca realmente un antes y un después en la construcción del término pedagogías invisibles, ya que nos hace replantearnos las reglas del juego en el espacio pedagógico. Como veremos seguidamente, aunque resultara evidente que la direccionalidad estaba allí, no lográbamos visualizarla, y menos darle un nombre, y por eso las enseñanzas de Elizabeth han sido tan importantes en nuestro trabajo.

¿QUÉ RAYOS ES LA DIRECCIONALIDAD?

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 diré a su destinatario que su usuario ideal es un

estudiante. El concepto direccionalidad tiene que ver, por lo tanto, con cómo adaptamos el lenguaje 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 los estudios de *marketing* y que se usa, entre otras, en la industria del cine, donde se contempla como el conjunto de características que persiguen que el espectador conecte con alguno de los personajes de la narración y, al poner en funcionamiento los procesos de identificación, le lleven hasta el extremo de llorar, indignarse o cerrar los ojos de dolor. Puede decirse que cuando una película no tiene éxito es porque su direccionalidad no ha encajado con su espectador ideal, no ha encajado con ESE o ESA para quien se ha diseñado la película.

Pues bien, la brillante idea que tiene Elizabeth y que desarrolla en *Posiciones en la enseñanza* consiste en desplazar la direccionalidad hacia la pedagogía y hacernos ver que diseñar e implementar un currículum tiene mucho que ver con diseñar y producir una película, de tal manera que nosotras, como profesoras, construimos nuestras clases pensando en *nuestro estudiante ideal*. Esta construcción inconsciente deja fuera a muchos participantes, deja fuera a todos aquellos que no entran en esa categoría, y estas dinámicas de inclusión y exclusión son las que al final afectan de manera profunda a los procesos de enseñanza-aprendizaje. No son los contenidos, no es la legislación, no es el temario oficial: lo que realmente consigue que aprenda o que no aprenda alguien es el sutil e invisible nivel de encaje de la direccionalidad del profesor con la del alumno que me ha tocado. Así que, al igual que en los estudios filmicos y de mercado se habla de la *espectatoriedad*, quizá deberíamos empezar a hablar de la *estudiantariedad*, es decir, hay que empezar a estudiar cómo se configuran las dinámicas de un acto educativo entre los estrechos márgenes que dejan las posiciones de los estudiantes y las de los profesores. Es ahí, y no en otro lugar, donde se produce el aprendizaje.

La direccionalidad es un indicador sutil, ni ostensible, ni nombrable, es algo inconsciente (Ellsworth, 2005: 12). Un ejemplo que nos puede hacer 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, gafas, etc., con las que nos ataviamos por la mañana, estamos trabajando nuestra direccionalidad, estamos construyendo, a través del lenguaje visual, un discurso que le está diciendo al otro quiénes somos. Es decir, elegimos esa combinación de objetos y los articulamos con una composición construida para contestar a la pregunta *¿quién piensan los demás que soy yo?* o *¿quién pienso que soy yo para los demás?* o *¿quién pienso yo que soy para mí misma?* 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 (solo recordar que el término *posicionamiento* 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 que 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.

La direccionalidad en pedagogía (y como veremos, las pedagogías invisibles) tampoco son una cosa, sino un conjunto de cosas; son el resultado abierto que emerge de la combinación de múltiples factores, por ejemplo, de cómo nos hemos vestido cuando construimos nuestra identidad como profesores cada mañana; de cómo resulta la combinación del tono, el revestimiento, el tipo de suelo, la cantidad de espacio vacío, la selección de los elementos decorativos del aula; o de cómo utilizo un

lenguaje corporal preciso que también queda afectado (y mucho) por la posición espacial que elijo para situar mi cuerpo dentro del aula: me quedo de pie *frente* a los estudiantes, me siento *en la mesa frente* a los estudiantes, me siento *entre* los estudiantes, realzo el aura (ese espacio vacío que rodea a quien ostenta el poder en casi todos los grupos humanos) o la intento hacer desaparecer... Estas son las vetas de chocolate que tenemos que aprender a ver y que funcionan todas juntas, suspendidas en el tiempo, sin un principio y un final claros, ya que seguirán operando en la psique de la comunidad educativa mucho después de que se acabe el curso.

LA DIRECCIONALIDAD ES INVISIBLE

El funcionamiento del poder y del posicionamiento social [...] puede ser delicado 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 vetado. 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 filmico para extraer su direccionalidad.

Ellsworth (2005: 16)

La direccionalidad, el proceso mediante el que se materializa la participación del inconsciente en la educación, no es algo que podamos visualizar a primera vista, es algo que podemos reconocer cuando aprendemos a mirarlo, cuando aceptamos su existencia, su presencia, y cuando lo llevamos de lo consciente a lo inconsciente.

Orhan Pamuk no lo puede explicar mejor: "Con todo, intuía que lo que verdaderamente aprendía en la escuela no era a aceptar las 'realidades' incuestionables de la vida, sino a que me hechizaran" (Pamuk, 2006: 152). Con estas pocas palabras resume sus

experiencias en la escuela a la que fue cuando era niño, se daba cuenta de que no estaba aprendiendo contenidos (las realidades incuestionables de la vida), sino que estaba aprendiendo "a que lo hechizaran", a que un conjunto de cosas, en vez de una serie de cosas por separado, intervinieran en su memoria, en sus deseos, en su cuerpo de manera profunda. ¿Cómo se representa este conjunto de significados cuando son muchos? Lo que convierte en invisible a la direccionalidad es su complejidad, los contenidos que elegimos para estructurar son finitos (tema uno, tema dos, tema tres), mientras que las pedagogías invisibles son infinitas: la decoración del aula, la estructura arquitectónica del edificio que alberga el aula, la voz de la profesora, su edad, la edad de los estudiantes en relación con la de la profesora, la disposición del mobiliario, que la puerta esté abierta o cerrada, que la profesora lleve tacones o no, que se pueda comer o no, la imagen que el profesor proyecta del salvapantallas de su ordenador cuando comienza la clase, que la clase dure una hora o tres, que me levante sin más para ir al baño o que me quede toda la clase sentada con ganas de orinar por no atreverme a levantarme y abrir la puerta, que Eduardo cuelgue un cartel en la pared...

Además de invisible per se, la direccionalidad es invisible como aportación en los estudios sobre educación. Mientras que en otros terrenos, como los estudios filmicos o los de *marketing*, resulta necesaria, parece que la direccionalidad no tiene nada que ver con la pedagogía: "El modo primario de direccionalidad en educación parecía ser: no hay ningún modo de direccionalidad aquí —ninguna mediación—, aquí hay un registro neutral de la realidad" (Ellsworth, 2005: 86).

La pedagogía, hasta ahora, presuponía la imposibilidad de autocompletarse como discursiva o como retórica; la imposibilidad de que participase alguien más que no fuese el dúo "estudiante profesor", presuponía la certeza de que todo lo que ocurría en el acto pedagógico era finito. Como una enorme paradoja con patas, la pedagogía nos obligaba a creer justo lo contrario de lo que estaba ocurriendo.

NO SE PUEDE HUIR DE LA DIRECCIONALIDAD

Si algo he sacado en claro tras 16 años de experiencia docente es que los estudiantes con los que he creado actos pedagógicos no recuerdan los contenidos de las clases: lo que recuerdan es el tipo de direccionalidad con la que *di* esa clase. Recuerdan que había mucho arte contemporáneo para una asignatura de educación, que desayunábamos bizcocho de chocolate, que en algunas cosas soy muy autoritaria, algún contenido en concreto (sobre todo *ese* vídeo que les gustó)... pero, en general, aprendieron mi forma de dar clase, es decir, el sistema a través del cual gestioné mi direccionalidad. Porque no se puede huir de la direccionalidad. Es algo que está ahí, que hay que aprender a ver y a trabajar con ello. Siempre direccionaremos, el problema radica en cómo lo hacemos y es aquí donde Elizabeth nos vuelve a incendiar.

HACIA MODOS DE DIRECCIONALIDAD NO RESUELTOS

Y, además de infinita y omnipresente, la direccionalidad es incontrolable. Por esa razón fracasan muchas películas en las que se han invertido grandes recursos en estudios de mercado y en encajar de la manera más directa posible con los espectadores ideales, porque este conjunto de cosas es tan complejo y se mueve de forma tan rizómica que es inaprehensible. Esta certeza lleva a Elizabeth a decir que: "Los profesores no pueden controlar el modo de direccionalidad" (Ellsworth, 2005: 48).

Y porque, en muchas ocasiones, los que diseñamos cosas y acciones fabricamos modos de direccionalidad *demasiado resueltos*. Con *demasiado resueltos* quiero hacer referencia a sistemas de direccionalidad que presentan lógicas cerradas, normalmente binarias. Como ya he explicado en alguna otra ocasión, *Pretty Woman* es una película que refleja un modo de direccionalidad superresuelto: o eres una prostituta o eres una esposa. Fin de los modelos. No hay más opción. No se puede ser un día prostituta y al otro esposa, o un poco prostituta y un poco esposa. Ni tampoco se

contempla la posibilidad de ser algo diferente a lo que la película propone, como ni ser esposa ni ser prostituta. Evidentemente, estos dos polos opuestos que representa *Pretty Woman* son los modelos femeninos occidentales por antonomasia: virgen o puta, y las mujeres construimos nuestra identidad en una farragosa lucha entre estos dos polos opuestos e imposibles (sobre todo es imposible ser madre sin mantener relaciones sexuales, algo que parece increíblemente fácil y lógico en muchas de las representaciones con las que convivimos día a día). Pues lo mismísimo ocurre en el aula, solo que nosotras somos las directoras de la película: ¿quiénes son los malos?, ¿quiénes son los buenos? ¿Quiénes se quedan dentro de esa amalgama gris de estudiantes no reconocidos de los que ni nos sabemos el nombre? ¿Cómo les decimos a los estudiantes que encajan con nuestro modo de direccionalidad lo que tienen que hacer, que, además de sacar buenas notas, tienen que asentir cuando hablamos, sentarse en primera fila, ser puntuales, sonreírnos de vez en cuando, ir inmediatamente hasta nuestra mesa cuando termina la clase? ¿En qué lugar del currículum están escritas estas normas, sobre qué papel?

Como profesoras debemos de revisar(nos) e intentar llegar a modos de direccionalidad menos resueltos, más abiertos y plurales, que den cabida a un mayor número de estudiantes y no solo a aquellos que nos gustan:

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)

Trabajar con modos de direccionalidad no resueltos crea enormes resistencias en los estudiantes, acostumbrados a situarse a un lado o al otro del currículum. Cuando la indefinición, o por lo menos un nivel de indefinición mayor, entra en el aula, la pluralidad tarda en aceptarse y, a la larga, genera procesos verdaderamente democráticos, optimistas y regenerativos en los que cada uno de los miembros de la comunidad educativa que es una clase deja de esforzarse por encajar o no, deja por tanto de forzar modos de direccionalidad falsos para trabajar desde modos de direccionalidad honestos, que quizá piensen en alguien como prostituta y esposa a la vez, algo que definitivamente ocurre en la realidad y sobre lo que mienten las películas.

LAS IMÁGENES HACEN COSAS. HIBRIDANDO LA PERFORMATIVIDAD CON LA PEDAGOGÍA Y EL LENGUAJE VISUAL

Y para terminar cabría preguntarnos: ¿qué ocurre con la violencia simbólica, con la opacidad, con los lapsus y la direccionalidad? Estos términos no son papel mojado, estos términos aluden a conceptos que TRANSFORMAN LA REALIDAD, es decir, LA PERFORMAN, una acción de la que se ha olvidado el currículum oculto, que se queda solo en el análisis sin abordar la transformación.

El concepto performatividad fue introducido por J. L. Austin en la filosofía del lenguaje en los años cincuenta y ha sido trabajado de forma intensa por la también filósofa del lenguaje Judith Butler. Sin entrar en una disertación amplia sobre el término, así como por la figura de Butler (2007), el concepto performatividad en este caso lo desplazo desde la filosofía del lenguaje oral y escrito y lo llevo 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)

En este texto escribía desde uno de los miles de lugares posibles en los que tiene lugar el acto pedagógico, los museos, ya que probablemente sean los que más trabajan los niveles de direccionalidad, puesto que su público no es un público cautivo como el de la escuela: los museos hablan de sus públicos como de consumidores y estos consumidores tienen que desear ir allí. Desplazando el término performatividad hasta la pedagogía, quiero poner de manifiesto cómo todos los conceptos anteriores no se quedan en un plano dialéctico, epidérmico o superficial, sino que TRANSFORMAN LA REALIDAD DE MANERA PROFUNDA. Ponerse un uniforme, sentirse vigilado desde una tarima, renegar de

forma inconsciente de las formas en las que seremos evaluados y olvidarnos queridos o despreciados por el modo de direccionalidad que nuestro profesor desarrolla en nuestra clase, alteran nuestro cuerpo y nuestra mente, tanto durante el momento del acto pedagógico como después. Quitar las mesas y crear un círculo de sillas, decidir dejar media hora de clase sin contenidos para desayunar o leer tranquilamente, comer, cambiarse de peinado, empezar con una *performance*, alterar los procesos de evaluación, compartir, decidir en conjunto. Estos son varios ejemplos de acciones a partir de las cuales la acción pedagógica se transforma.

CAPÍTULO 4. UNA DEFINICIÓN IMPOSIBLE...

Introducción

1. Introducción

2. Introducción

3. Introducción

4. Introducción

5. Introducción

6. Introducción

7. Introducción

8. Introducción

9. Introducción

10. Introducción

11. Introducción

12. Introducción

13. Introducción

14. Introducción

15. Introducción

16. Introducción

17. Introducción

18. Introducción

19. Introducción

20. Introducción

21. Introducción

22. Introducción

23. Introducción

24. Introducción

25. Introducción

26. Introducción

27. Introducción

28. Introducción

29. Introducción

30. Introducción

31. Introducción

32. Introducción

33. Introducción

34. Introducción

35. Introducción

36. Introducción

37. Introducción

FEMENINO. PLURAL

Hemos traspasado, a través de un acto performativo de escritura por nuestra parte y un acto performativo de lectura por parte de la lectora, del *currículum oculto* a las *pedagogías invisibles*, de una visión de la pedagogía posicionada sobre los ideales de la *pedagogía crítica* a una visión posicionada sobre *las pedagogías regenerativas*. Así que proponemos un cambio que pasa por salir de un lugar conocido, masculino y singular (*currículum oculto*), para llegar a un lugar desconocido, que tenemos que construir y que es femenino y plural: las pedagogías invisibles. El cambio que proponemos parte de las sensaciones. Sobre todo de la sensación de *antiempoderamiento* (¿Por qué me parece que esto no es empoderador?) que hemos experimentado al practicar la pedagogía crítica y analizar el *currículum oculto* de determinados contextos. La frustración, la rabia y la desesperanza han sido muchas veces los significados que han llegado a nuestro cerebro, sensaciones bloqueadoras que se dirigen desde el NO hacia el NO, como un interminable partido de *ping-pong* extremadamente ridículo, agotador y que te incapacita para la transformación. Entonces:

¿No podría ser que las pedagogías críticas formen en este momento un paradigma también agotado? ¿No han constituido las pedagogías críticas un modelo adecuado para su momento, pero ya superado? Cuando en 1989 Elizabeth Ellsworth escribió su texto seminal "Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy" empezó a sentar las bases de lo que serían las primeras voces en cuestionar la aparentemente translúcida, entregada e hiperdemocrática pedagogía crítica. En este artículo, entre otras muchas cosas, Ellsworth incide en el *pesimismo*, también *radical*, al que este modelo educativo (que quiere no ser modelo, pero que efectivamente lo es) nos somete, convirtiendo la acción educativa en algo *anti-empowering*, *antiempoderador* o *anti-impulsor*, que nos encierra dentro de procesos críticos cerrados, no nos deja mucho espacio alternativo para la transformación, la participación o la colaboración.

Acaso (2011b: 38)

Aunque el término, la literatura creada en torno a él y su énfasis en las necesidades de análisis que propugnaba el currículum oculto nos abrieron la puerta a partir de la cual descubrimos la necesidad de ver más allá de los significados explícitos del acto educativo, tras el proceso de análisis crítico la sensación que nos aguardaba era la de quedarnos al borde del precipicio; la de haber realizado un esfuerzo que se quedaba en un regusto ácido, en un enfado crónico, en una acción interrumpida: nos dábamos cuenta de que estábamos construyendo algo, pero nos habíamos quedado a menos de la mitad. Y lo peor es que nos habíamos quedado con mal sabor de boca. Nos preguntábamos qué nos estaba pasando, porque ¿acaso no era eso lo que teníamos que hacer, lo que nos decían Giroux, Apple y McLaren, desentrañar lo que estaba ahí, pero no queríamos ver para desarticular dinámicas asimétricas con respecto al género, la raza y el poder? ¿Por qué nos sentíamos tan mal?

SABORES AGRIDULCES

En el año 2010 pudimos conocer personalmente a Elizabeth. Como vimos en la introducción, coincidimos con ella en varios encuentros, dos de ellos en España y uno en Nueva York. Y allí fue,

cuando salíamos de un restaurante chino al que habíamos ido a cenar, donde surgió la pregunta que bullía sin cesar en mi cabeza:

Pero ¿qué alternativa tenemos entonces, qué referencias teóricas podemos utilizar si efectivamente aceptamos que las pedagogías críticas son un modelo paternalista, blanco y bastante autoritario a fin de cuentas? ¿Deberíamos empezar a hablar de *pospedagogía crítica* o de *pedagogías poscríticas*? Cuando le pregunté a Elizabeth por este tema en un restaurante chino en Manhattan, la respuesta era que quizás deberíamos empezar a trabajar desde las pedagogías regenerativas.

Acaso (2011b: 38)

En ese momento, con el sabor agridulce de la pedagogía crítica y los rollitos de primavera aún en la boca, encontramos el clic que desencadenó el cambio que estábamos buscando. En primer lugar, no nos podíamos quedar parapetados en la comodidad del análisis yermo, teníamos que atrevernos a ejercer dinámicas de transformación que cambiaran esa realidad del aula que tan poco nos gustaba. En segundo lugar, no podíamos ejercer la transformación desde la anulación, la ruptura total o el miedo, puesto que estos eran precisamente los procesos contra los que estábamos luchando: llegar y cambiarlo todo porque sí constituye una dinámica completamente autoritaria, nada democrática y traumática. Justo de lo que huíamos. Entonces, una vez más, el lenguaje sirvió de experiencia performativa y apareció el término *regenerativo*. El cambio que queríamos llevar a cabo podía hacerse *regenerativamente*, desde la posición de las *pedagogías regenerativas*, desde la posición de un repensar constructivo que quizá fuera ácido, pero no amargo, desde lo aprovechador, desde aquello que nos brinde un mundo de posibilidades en vez de un mundo de desesperanzas. El mismo poder y la misma fuerza que el lenguaje visual, la pedagogía y la direccionalidad desarrollan en una dirección podíamos utilizarlos para trabajar en muchas otras, desde modelos no resueltos que no obliguen, sino que ofrezcan espacios, que no dirijan, sino que abran puertas, que no

determinen, sino que posibiliten incluso otras visiones en las que el profesor nunca pensó, que faciliten la construcción de lo que hemos denominado los *currículums posibles*. Y este cambio en la posición justifica el cambio en la nomenclatura.

Las pedagogías regenerativas huyen de lo pesimista, son felices y dejan paso a la participación; inciden en lo que podríamos llamar *acciones aprovechadoras*, ya que parten siempre de lo que los demás poseen. Ellsworth las define así: "A lo que intentaba llegar al hablar de pedagogías regenerativas es a la diferencia entre cómo usamos el término crítica en pedagogía crítica, que es una "negación" de algo que es considerado opresivo o algo que perpetúa un statu quo que no es deseado debido a cómo el poder opera en dicho statu quo. Una aproximación a la pedagogía de tipo generativo o inventivista es aquella que no se centra en la crítica o en el análisis crítico de lo que debe ser cambiado porque es opresivo. Una pedagogía regenerativa es más bien aquella que fomenta y aumenta tendencias que en este momento son emergentes, tales como estructuras de sentimientos, flujos semánticos y sociales que toman y crean algo NUEVO y DIFERENTE a partir de nuevas fuerzas vigentes en el momento contemporáneo. Tiene el potencial de abordar estructuras opresivas y formas habituales de pensar y conocer no diciendo ¡no! o ¡stop!, sino dando MÁS ESPACIO y MÁS FUERZA a tendencias emergentes que, de ser fomentadas y aumentadas, podrían agotar las fuentes de energía de las relaciones/estructuras opresivas y habituales"... Si queremos trabajar de este modo, las pedagogías críticas ya no nos sirven en su totalidad, tenemos que buscar fórmulas de trabajo nuevas. Quizás lo regenerativo sea una propuesta que nos permita atravesar este reto.

Acaso (2011b: 38)

LA PLACENTA TIENE QUE VER CON EL PLACER

El término pedagogías invisibles es femenino, lo que nos une a lo posibilitador, regenerativo y transformador. Es un término asociado a lo suave, a lo que crece fuera de la violencia del deseo, a lo que se cuida y nos aleja de lo castrante, a lo que nos empodera y, por lo tanto, nos invita a cambiar dando tiempo al

proceso y creando, entre todos los involucrados, una comunidad de cambio. Elizabeth parte de las experiencias situadas y del feminismo posestructuralista para crear su posición. Mi sistema de trabajo, el Método Placenta (Acaso, 2009), tiene que ver con la creación del conocimiento desde un punto de vista regenerativo y multiplicador, conectado con dinámicas de placer en vez de con dinámicas de opresión, con cuestionamientos profundos, intelectuales y necesarios, pero desde lo aprovechador y desde el cuidado. Tiene que ver con la concepción del currículum como un contraarchivo (Pollock), pero un contraarchivo del movimiento y no de la parálisis, uno horizontal, no vertical, un contraarchivo que busca el placer en vez del ego, que busca *dar a luz y cuidar* en vez de *engendrar y retirarse*. Que huye de lo *oculto* y prefiere lo *invisible* porque trabajar solo con lo oculto es paralizante, mientras que en lo invisible incluimos dinámicas de transformación unidas a lo placentero, a lo cálido, a sensaciones que podemos comparar con escuchar tu música preferida, bañarte en el mar cuando tienes calor, dar un beso a una persona que te gusta. Queremos estar contentas, reivindicamos estar contentas como la única sensación que te posibilita para el cambio. Sin la energía del *contentamiento* la transformación, simplemente, no sería.

DAR LA CLASE CON TACONES O SIN ELLOS

Y el término pedagogías invisibles es plural, aludiendo a lo infinito e inabarcable del acto pedagógico, a las combinaciones interminables que nacen de la interacción simultánea y aleatoria de miles de factores que participan en un acto pedagógico: una mirada, la textura de la mesa, hablar con la boca llena, quitarse los zapatos, comerse un plátano en medio de una clase, sentarse en el suelo, que de repente cambie la luz, la temperatura del aula, que el vaho de la tetera eléctrica empañe los cristales, la sensación de pisar la hierba con los pies descalzos, dar la clase con tacones, dar la clase con zapatillas de deporte, el sonido de las sillas al moverse, reírse a carcajadas, enfadarse y abandonar la clase dando un portazo, el

sonido que llega amortiguado de la clase de al lado, el sonido de los globos al pincharse, mediante los que hemos organizado una *performance*, el olor de los pies de quien se quita los zapatos, el olor del bizcocho de canela recién hecho, tener la regla, tener sueño, oír un trueno, entrar en el aula y no identificar claramente al profesor, convertir la clase en un partido de voleibol, poder recibir llamadas telefónicas, sentir la efervescencia del flujo creativo en una clase teórica, la sensación fría del suelo cuando me tumbo, el nudo en la garganta y el silencio después de ver el vídeo de M. I. A....

Nada en ningún sitio es singular, ¿por qué intentan convencernos de que en una clase sí que lo es?

LAS PEDAGOGÍAS INVISIBLES SON...

El término *discurso* está atravesando este texto de manera continuada. Desde el título, la palabra discurso ha hecho referencia a una manera determinada de contar las cosas, de realizar una sintaxis concreta, de narrar una historia y no otra, de establecer un modo relacional. También hemos visto la diferencia entre lo que sería un macrodiscurso y un microdiscurso.

Estamos ya maduros para poder decir que las pedagogías invisibles son MICRODISCURSOS que se agrupan en un MACRODISCURSO que sería el acto pedagógico. Podemos decir que *un acto pedagógico es un macrodiscurso o macroestructura que se genera a través de la interacción de múltiples microdiscursos y estos microdiscursos son las pedagogías invisibles*. Como una gigantesca e interminable matrioska rusa, las capas, los pliegues, las tensiones entre macro y microdiscursos se desarrollan en el espacio y en el tiempo. Los discursos aparentemente inconexos de lo *micro* toman forma y coherencia a través de lo *macro*. Si volvemos una vez más al ejemplo de la *Victoria de Samotracia* situada en el pasillo de entrada de la Facultad de Bellas Artes, podríamos decir que la escultura en sí es un microdiscurso que toma un sentido concreto en un espacio concreto: el recibidor de entrada, que a su vez se sitúa dentro de otro espacio concreto: el edificio que alberga la Facultad de Bellas Artes de la

Universidad Complutense de Madrid. Ni la de la Facultad de Ciencias Biológicas, ni la Universidad Autónoma ni en Barcelona. Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. En este ejemplo vemos bien cómo operan las diferentes capas que, como las matrioskas rusas, esconden significados unas dentro de otras. Entonces:

Las pedagogías invisibles son el conjunto infinito e incontrolable de microdiscursos que suceden y/o que no suceden a la vez en un acto pedagógico, que acontecen en un segundo plano (latente e inconsciente) dirigidos hacia un destinatario ideal y que transforman el cuerpo y la mente de los participantes del acto pedagógico en cuestión.

CONJUNTO INFINITO E INCONTROLABLE DE MICRODISCURSOS

Las pedagogías invisibles son infinitas, inabarcables, intangibles, supercomplejas, por eso no se pueden definir de manera sencilla. No son una cosa, son un conjunto de cosas. No son un microdiscurso, son un conjunto de microdiscursos que pueden establecerse a partir de objetos (la indumentaria del profesor, el tipo de mobiliario); acciones (la cantidad de tiempo que un profesor dedica a cada alumno, a algunos *mucho*, a otros *nada*, a la mayoría *un poco*); el paisaje (recuerdo perfectamente el cambio que supuso en las dinámicas de concentración de mis compañeros de clase en el colegio, y de las mías, claro, cuando cambiamos de edificio y pasamos de tener un bosque frondoso al otro lado de la ventana a tener una pared); la calidad de la luz (recuerdo en el proyecto que hicimos en el Arts Institute of Chicago (SAIC) cómo las aulas destinadas a los talleres de pintura recibían enormes cantidades de luz natural, mientras que la sala de estudio del Departamento de Educación Artística solo disponía de luz eléctrica); o los sistemas de exposición de trabajos que se utilizan en los centros educativos, los cuales se convertían en verdaderos recursos desde donde se

establecía *quién era quién*: chinchetas sobre el corcho para los trabajos de los estudiantes de grado, chinchetas en vitrinas cerradas para los de máster, magníficos marcos para las obras de exalumnos famosos, con el plus de una inmejorable situación... Todos ellos son ejemplos de microdiscursos que toman sentido al articularlos en el macrodiscurso general de una clase, de un taller en un museo, de un congreso, de una reunión.

QUE SUCEDEN Y QUE NO SUCEDEN

Y son tan importantes los microdiscursos que suceden *como los que no suceden*, ya que de lo que no ocurre en el acto educativo, de lo que no sucede, de lo que se obvia, aprendemos, a veces, mucho más que de lo que sucede, de lo que está. En otro de los proyectos que he realizado sobre el tema de las pedagogías invisibles en la educación superior de las artes visuales, en concreto el de la KHIB (National Art Academy of Bergen), recuerdo cómo me llamó poderosamente la atención la ausencia en todo el campus de cualquier representación visual en las paredes. Ni un simple cartel, ni una pintada, ninguna señal, nada. El contraste con lo que ocurría en mi propia facultad y en otros centros de educación superior que conocía era muy fuerte. En un principio lo achaqué a lo immaculado del diseño nórdico, pero, cuando entrevisté al decano, me dio la clave para entender esa ausencia desde el punto de vista de su narración: en KHIB a las personas matriculadas no se las consideraba estudiantes, sino artistas en formación. Los artistas exponen en lugares legitimados, no en pasillos ni en aulas, de tal manera que, desde las estructuras de poder de la propia institución, no se permitía que nadie, ni estudiantes ni profesores, mostrasen sus obras en otros lugares que no fuesen las galerías destinadas a tal efecto. Algo que NO SUCEDÍA, que la comunidad de enseñanza-aprendizaje NO EXPUSIERA sus obras en espacios no adecuados, narraba la importancia que el acto de exponer en lugares determinados tiene para la carrera profesional de un artista. Es decir, esta ausencia empoderaba a los estudiantes como profesionales, justo al contrario de lo que ocurría en el SAIC, en

donde cualquiera exponía, pero en los pasillos, en la cafetería, en las aulas, vedando los espacios sagrados a personas que ya no estaban físicamente en la institución: los exalumnos famosos y los artistas consagrados.

ALA VEZ

Otro de los factores importantes de las pedagogías invisibles es que todos los microdiscursos que las componen suceden A LA VEZ, NO UNO DETRÁS DE OTRO. De modo que, en su interacción con nosotros, la forma que tiene de afectarnos es global en vez de local, es envolvente en lugar de ser concreta, involucra todos los sentidos en vez de uno solo. Cuando traspasamos el umbral del lugar donde va suceder el acto educativo, son innumerables los factores invisibles, de los microdiscursos, que nos performan: el propio acto de entrar, dependiendo de cómo sea la puerta y de si está cerrada o no, si hemos llegado tarde o no, si nos ha mirado el profesor o no y, si nos ha mirado, cómo nos ha mirado, si se ha dignado a hacerlo, nos dispondrá de una manera u otra. Las pedagogías invisibles nos afectan desde que sabemos que tenemos que participar de un acto educativo determinado y la dinámica de tiempos, relajados o severos, que haya marcado el profesor para esta clase determinará cómo haya gestionado mi ansiedad, puede que desde el día anterior. Una vez dentro del espacio áulico, buscamos el lugar para sentarnos y, en ese momento, miles de cosas nos afectan: he de decidir mi posición física en el espacio con respecto a la posición de los demás, busco a mis colegas, pero no me han guardado el sitio, no me quiero poner demasiado delante, ni demasiado detrás, quiero volver a definir una vez más mi posición entre la masa gris, entre esos estudiantes que no son ni los preferidos ni los odiados, esos estudiantes a los que el modo de direccionalidad de la profesora ha ignorado porque no son ni los que encajan (los preferidos) ni los que no encajan (los despreciados). Si el mobiliario hace ruido o si no lo hace, la cantidad de luz, mi indumentaria discreta o no, las miradas de mis compañeros... todas estas cosas suceden A LA VEZ. No podemos separarlas, se funden unas con otras, se encadenan a modo de un informe rizoma

que se mueve de forma incontrolada y orgánica. No hay un antes y un después, no hay jerarquías. Por fin encuentro un hueco y me siento; y sentarme, que mi cuerpo adquiriera esa posición, establece otro microdiscurso...

QUE ACONTECEN EN UN SEGUNDO PLANO (LATENTE E INCONSCIENTE)

Trabajar las pedagogías invisibles significa trabajar el rastro que muestra la parte subjetiva de los microdiscursos, aquello que no se quiere decir en voz alta, por lo tanto, aquello que también tiene conexión con el psicoanálisis. Al leer el capítulo dedicado a Freud en el que analiza su despacho, en el maravilloso libro *Encuentros en el museo feminista virtual*, Griselda Pollock se da cuenta de que, aunque Freud se hubiera declarado ateo y prohibiera las prácticas judaicas en su casa, en su museo-despacho mantiene dos copas Kiddush, evidenciando, a través de un objeto en vez de con otro tipo de discurso, su posición, pretendidamente atea en su discurso visible. *Las pedagogías invisibles son aquello que queremos decir a través de un plano secundario y también pueden ser aquello que no queremos decir*. Son aquello que eleva lo que está escondido en un tercer plano del inconsciente.

Por su relación con este nivel de carácter secundario, las pedagogías invisibles huyen del lenguaje escrito. Lo que se trasmite a través del lenguaje oral o visual ni se almacena ni se archiva con la misma literalidad que lo que se archiva con el lenguaje escrito, por lo que las pedagogías invisibles se transmiten mejor mediante estos dos tipos de lenguajes, de los que no queda constancia. En nuestra sociedad occidental tenemos las leyes visibles, las escritas, esas que están en el BOE, en la Constitución, esas que dicta el Gobierno y son ejecutadas por las fuerzas de seguridad del Estado, y luego están las normas invisibles, las que nos dicen que, si no somos hombres, no podemos llevar pantalones, o que las mujeres correctas en el espacio público son las que son jóvenes y delgadas. ¿Dónde están escritas esas leyes, esas normas? En las revistas, en la publicidad, en el cine, en las series. Están escritas a través del lenguaje visual. Por eso Freud

utiliza una escultura, una representación visual tridimensional, para enunciar desde un segundo plano lo que no puede decir desde un primer plano.

DIRIGIDAS HACIA UN DESTINATARIO IDEAL

Los microdiscursos que construyen las pedagogías invisibles jamás son neutrales, siempre se dirigen en una dirección y establecen modos cerrados o abiertos de encaje con sus contenidos. Los modos de direccionalidad que utiliza la comunidad educativa que participa de un acto pedagógico son los que establecen la performatividad del discurso y, como consecuencia, son los que modelan los modos de aprendizaje. Cuando analizamos la puerta como discurso vimos que existían diferentes formas de articularlo: el profesor podía establecer que la puerta se cerrara y que permaneciese toda la clase cerrada, podía establecer que la puerta estuviese abierta y que permaneciese toda la clase abierta o podía consensuar con el resto de la comunidad de aprendizaje (los estudiantes) qué hacer con la puerta y dejarla a veces abierta y a veces cerrada, sobre todo en el caso de que hubiese mucho ruido en el pasillo. En estos tres ejemplos podemos percibir modos de direccionalidad que utilizan la puerta como herramienta para materializarse: los dos primeros son modos de direccionalidad cerrados, el tercero es un modo de direccionalidad abierto. Los dos primeros establecen narrativas diferentes, pero están establecidas SOLO por el profesor y no pueden ser cambiadas; el tercer ejemplo establece un discurso que, para empezar, está consensuado y es más democrático y, además, permite variaciones: abrimos o cerramos dependiendo de. ¿Cuáles pueden ser las posibles lecturas de estos tres discursos?

QUE TRANSFORMAN EL CUERPO Y LA MENTE DE LOS PARTICIPANTES DEL ACTO EDUCATIVO

Para terminar, no debemos de olvidar que estos micro y macrodiscursos HACEN COSAS, consiguen performarnos en múltiples direcciones como participantes del acto educativo. Consiguen que

aprendamos o que no aprendamos, que se desarrolle aún más la pasión por el conocimiento o que nos aburramos mortalmente, que tengamos miedo o placer o las dos cosas, que seamos amas de casa o astronautas, abiertas o cerradas, democráticas y/o autoritarias, que seamos valientes y alegres, que aprendamos a compartir o a esconder, que, cuando seamos profesoras en el futuro, lo seamos en una dirección o en otra. No es una cuestión banal esta de los discursos en segundo plano, es una cuestión crucial que determina qué llegaremos a ser a partir de qué determinado acto educativo suceda.

SEGUNDA PARTE TRANSFORMANDO

CAPÍTULO 5 ESTO NO ES UN MÉTODO

En este momento nos disponemos a entrar en la segunda parte del libro. Nos hemos introducido en el campo de la semiótica general, desde donde hemos pasado, con Edgardo, hasta la semiótica visual. Términos como combinatoria, operatoria, nivel sintáctico, semántico o pragmático han entrado en nuestras vidas, y quizás ya hayamos empezado a reconocerlos como parte de nuestro día a día en vez de cómo una retahíla de conceptos intrusos a través de ejemplos como el de la indumentaria del profesor A y el profesor B, el nivel de transformación que implica dejar sobre la mesa una jarra con agua o que compartamos la comida con los estudiantes en el aula.

Después de esta necesaria recuperación de la semiótica como dinámica consustancial al acto pedagógico y de haberla desplazado hasta la pedagogía, desde el concepto *currículum oculto* hemos llegado a las *pedagogías invisibles*. Quizás nos haya hecho mirarnos a nosotros mismos con una mirada nueva, descubrir una forma distinta de comprendernos como docentes, especialmente como docentes creadores de discursos, como profesores que asumen el currículum como una construcción personal, en vez de como una verdad absoluta, como narradores,

poetas, magos y magas de la representación, mucho más parecidos a un director de cine que a cualquiera de los estereotipos que configuran nuestro imaginario sobre lo que es un profesor. Quizás, tras la lectura de la primera parte nos hayamos parado a pensar sobre otras formas de violencia (como la que se puede ejercer desde las narrativas de un determinado uniforme), los niveles de opacidad de los mensajes pedagógicos, la importancia de los olvidos (como, por ejemplo, que los baños del alumnado no dispongan de papel higiénico), la importancia de reconocer la direccionalidad como ese entramado de redes invisibles que tejemos con respecto a esos alumnos que nos gustan y que dejamos de tejer con los que no nos gustan y cómo estos microdiscursos se convierten en fuerzas poderosas y reales que consiguen que alguien aprenda y alguien no.

Con todas estas ideas nuevas en nuestra cabeza, el papel que cumple esta segunda parte es la de compartir, con la lectora, las herramientas que hemos construido como investigadores para poder trabajar, en un plano ejecutivo, las pedagogías invisibles. Y aquí es donde aparece Clara Megías, la encargada de visualizar de forma concreta lo que en la primera parte hemos analizado desde un plano teórico. Su meta para este libro ha consistido en desenvolver, poco a poco, las capas de *anodinidad* que conseguían que no pudiésemos articular un método, porque resumir en tres pasos el proceso, para introducir las pedagogías invisibles en el aula y entender, de este modo, el espacio como un discurso, no ha sido fácil. Pero Clara, que lleva desarrollando un trabajo en las lindes de la educación artística desde que tiene uso de razón, ha conseguido elaborar un vínculo perfecto entre la teoría y la práctica gracias a su propia biografía como *artistaeducadora*: ella se reconoce desde siempre como una docente creadora, que no reproductora, que ha entendido su práctica profesoral como un discurso fundamentalmente artístico, como una construcción retórica y compleja elaborada desde estratos visuales cargados de significados.

Nadie mejor que Clara para construir la urdimbre de la trama que vamos a tejer con los estudios de casos seleccionados, para

poder visualizar, de forma práctica, los conceptos teóricos de la primera parte, organizados en cuatro contextos concretos: la Educación Secundaria Obligatoria, los museos de artes visuales, la formación superior de las Bellas Artes y los contextos comunitarios. Este es el momento de que Clara tome la palabra.

EL PROBLEMA

Una vez (en un curso que no era de preparación al parto) escuché a la profesora decir que un método tiene que ser como una placenta (Acaso, 2009), debe servir para nutrirnos cuando aún no somos capaces de valernos por nosotros mismos, pero, en el momento en el que estemos preparados, debemos desprendernos de ella y buscar nuestra propia manera de obtener alimento.

A lo largo de la primera parte de este libro hemos explicado por qué creemos que es necesario el conocimiento y uso de la semiótica en pedagogía. A continuación describiremos e ilustraremos con ejemplos la metodología que hemos desarrollado para detectar, analizar y transformar las pedagogías invisibles existentes en cualquier acto pedagógico. Pero antes de explicar este método creo que es importante plantearnos algunas cuestiones de base.

¿Por qué creemos que es necesario un método? Un método es una lista ordenada de pasos para lograr un fin. Si hacemos un dominó de términos ayudados por la Real Academia Española (ojo a las *pedagogías invisibles* de alguien que comienza un texto citando definiciones de la RAE) descubriremos que, según su etimología, un método es un "camino o guía para llegar más lejos". Si continuamos apoyándonos en las definiciones, una guía es "aquello que dirige o encamina" y dirigir es "enderezar, llevar rectamente algo hacia un término o lugar señalado". Un método es, por tanto, una guía que nos dirige al lugar deseado.

El método nos dirige o endereza, trata de señalarnos el camino correcto. Pero ¿qué sucede cuando no hay solo un camino correcto? ¿No será mejor emplear otro tipo de herramienta que nos ayude a explorar y decidir qué camino queremos tomar? Parece que

tanto hablar de caminos nos empuja a pensar en el mapa. Usando el mapa podemos orientarnos y elegir. El mapa abre nuestro punto de mira y nos ofrece nuevas combinaciones. Nos permite orientarnos y nos encamina a la acción a través de la toma de decisiones.

Llegados a este punto, nos planteamos una nueva pregunta: ¿quién ha creado el mapa que nos ayuda a orientarnos? ¿Por qué debemos confiar en la información que nos ofrece? Puestos a sospechar, ¿no será el mapa otra manera de dirigirnos y encaminarnos? Quien construye el mapa tiene el poder de elegir qué es lo que considera más importante o qué quiere que sea considerado más importante. Es el caso de Google Maps, donde es complicado encontrar información sobre las paradas de autobús, pero los centros comerciales y los restaurantes saltan a la vista en cualquier esquina.

Nosotras, en este libro, no queremos dirigir ni guiar a nadie. Pretendemos ofrecer un abanico de recursos y herramientas para aquellas personas que hayan decidido trabajar sobre las *pedagogías invisibles* del acto educativo e invitar a esas lectoras a crear su propio mapa, su cartografía de actuación. Pero, paradójicamente, aunque no queramos dirigir ni guiar, lo que ofrecemos aquí es un método para realizar una cartografía. Una lista ordenada de pasos a seguir, pero que el lector podrá modificar y reconstruir cuando le venga en gana, ya que él es quien mejor conoce el contexto en el que trabaja:

Detectar
Analizar
Transformar

DETECTAR

Imaginemos una situación ficticia: Irene, una profesora de matemáticas de 3º de la ESO, organiza sus clases de la siguiente manera: comienza corrigiendo los ejercicios del día anterior, explica el contenido de la lección y los alumnos preguntan las posibles dudas

para, a continuación, ordenar unos ejercicios hasta que acaba la clase y, si no da tiempo a terminarlos, mandarlos como deberes. Además, Irene es bastante estricta en cuanto a las normas del instituto se refiere: no permite que ningún estudiante salga del aula para ir al servicio, salvo casos extremos; la comida y la bebida están prohibidas. Por último, no hace uso alguno de las nuevas tecnologías y, en especial, critica el uso de las redes sociales, que le parecen una pérdida de tiempo.

Pero, tras acudir a un curso de formación del profesorado, empieza a reflexionar sobre su docencia y se da cuenta del papel, nada activo, que los estudiantes desarrollan en sus clases. Se da cuenta al corregir los ejercicios del día anterior: casi ninguno terminaba en casa los deberes y, si lo hacían, los resultados solían ser erróneos. Al tratar de encontrar la causa de este problema, pensó que podía deberse a que sus explicaciones no eran lo suficientemente claras o a la falta de motivación de los estudiantes con respecto a la materia. En ese momento recordó un artículo de una famosa pedagoga que había leído unos meses antes en el que se explicaba que el verdadero aprendizaje se produce por descubrimiento propio, así que decidió intentar buscar nuevas fórmulas para que sus estudiantes descubrieran por sí mismos los contenidos de la asignatura a través de la resolución de problemas de su vida cotidiana.

El primero de los pasos que desde *Pedagogías Invisibles* le propondríamos a Irene consistiría en realizar una descripción de su propio e individual acto pedagógico para que mire con "nuevos ojos" aquello que, de tanto hacer, ha dejado de ver. Se trata de DETECTAR todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje y reflexionar sobre aquellos en los que no había reparado. Cuando estás acostumbrada a un entorno, las capas de lo anodino y la repetición te hacen percibir lo que te rodea como *normal*, esto impide que te plantees quién decidió que tu aula fuera así y por qué.

Para realizar esta descripción, podemos empezar por el macro contexto en el que nos encontramos y terminar con los elementos más pequeños que forman parte de nuestra institución educativa, como, por ejemplo, la puerta o la jarra de agua. Partimos desde la

ciudad o el barrio en el que se encuentra nuestro centro, su arquitectura, la distribución de las diferentes zonas que configuran su interior, para llegar al espacio concreto del aula, con todos los elementos de los que está equipada: mobiliario, iluminación, materiales y, cómo no, la propia profesora como narrativa tridimensional.

En este punto, Irene se da cuenta de cómo es su aula, la cual se encuentra en un instituto público de Educación Secundaria Obligatoria situado en un barrio del extrarradio de una gran ciudad. Nos centraremos en el análisis del espacio geográfico, del territorio pedagógico en el que imparte su docencia: se trata de un aula cuyas ventanas tienen cristales traslúcidos, las paredes están revestidas de azulejos color gris, el mobiliario consiste en 30 mesas individuales con sus treinta sillas, de color verde, colocadas formando una cuadrícula y orientadas hacia la pizarra y la mesa de la profesora es más grande que la de los alumnos y está dotada de cajones y una silla acolchada de cuero negro. La clase tiene un cañón de proyección y un ordenador que no funciona. En las paredes cuelga un corcho prácticamente vacío en el que tan solo cuelgan algunos avisos de información institucional, un póster descolorido en el que se pueden ver los monumentos más importantes de la ciudad y unos murales, hechos en clase de lengua, sobre escritores ilustres del Siglo de Oro español. En definitiva, se trata de la típica aula de un instituto público español.

Después de repensar el espacio, Irene se repiensa a sí misma, un acto que cuesta mucho llevar a cabo: se pregunta por qué no deja que sus estudiantes vayan al baño, por qué les prohíbe beber y por qué tiene tanta fobia a las nuevas tecnologías, cuando sus estudiantes son verdaderos nativos digitales y su vida fuera del instituto gira en torno a las redes sociales.

ANALIZAR

Una vez realizada esta descripción, en la que Irene ha redescubierto el espacio del aula y sus propias dinámicas, relacionadas básicamente con la prohibición, comenzaremos con el análisis del

significado de los elementos que configuran su discurso. Y, para eso, tendremos en cuenta los cinco conceptos propuestos en la primera parte del libro: la violencia simbólica, el currículum opaco, el lapsus psicológico, la direccionalidad y la performatividad.

Con respecto a la *violencia simbólica*, Irene se ha dado cuenta de que, aunque el mobiliario no esté anclado al suelo del aula, no se ha planteado la posibilidad de cambiar su disposición. Inconscientemente ha elegido no cambiarlo y, de forma reproductora y nada reflexionada, continúa subrayando la jerarquía profesor/alumno, centrando la mirada de los estudiantes en el docente y anulando la comunicación entre ellos. Cuando ella entró en el aula por primera vez, las mesas y sillas ya estaban así. Además, en la inmensa mayoría de los espacios en los que *ha sido estudiante*, el mobiliario se organizaba de manera similar. Estas dos realidades han hecho que entienda como válido este sistema de organización, anulando la creación de otros posibles. La violencia se materializa en forma de sufrimiento real: la repetición constante de un tipo de aula a través del tiempo y del espacio ha producido que nos parezca lógico que los estudiantes tengan que estar sentados durante horas, sin poder abrir la boca y concentrados en lo que otra persona les está contando. Tienen que aprender a dominar cuerpo y mente y obedecer siempre a quien esté al mando, aunque esto les provoque un terrible dolor de espalda y un total agotamiento mental.

También se da cuenta de que las prohibiciones que establece son un sistema de violencia simbólica: no dejar que los estudiantes puedan ir al servicio o negarles comer o beber realmente son narrativas que establecen las jerarquías de poder, son microdiscursos que están traspasando la barrera del lenguaje para llegar al cuerpo; el dolor de tener ganas de orinar y tener que aguantarte, el dolor de tener sed y no poder beber agua.

Un ejemplo de cómo opera el *currículum opaco* en el aula de Irene es que las ventanas tienen cristales traslúcidos que no dejan ver el exterior, ya que lo ajeno al aula se considera una *distracción*. Esta decisión ha sido tomada teniendo en cuenta un problema funcional (los alumnos miran por la ventana y se distraen de la

lección), pero sin sopesar las consecuencias significativas que este acto conforma como microdiscurso: mediante los cristales traslúcidos se anula cualquier contacto con la realidad fuera del instituto, generando una continua sensación de aislamiento. El *currículum* opaco también opera en las paredes de azulejo gris, que, aunque son fáciles de limpiar, recuerdan a un hospital o centro de salud, lo cual no ayuda a crear el ambiente agradable y acogedor necesario para que se produzca un aprendizaje significativo.

En cuanto a lo que hay colgado en las paredes encontramos un claro ejemplo de *lapsus psicológico*: no hay objetos ni decoración propuesta por los estudiantes, ni tampoco referencias a la cultura actual. Irene no ha reflexionado sobre el hecho de que a lo mejor a los estudiantes les podría apetecer intervenir en su aula, al igual que intervienen en su habitación, no ha reflexionado sobre el hecho de que *habitar los espacios* los transforma en lugares entendidos como propios y, por lo tanto, respetados. El póster descolorido remarca lo que se considera importante de la ciudad y los murales de literatura hacen referencia a creaciones literarias de hace siglos, todas ellas producidas por varones de clase alta. Existe una total negación hacia la actualidad del mundo exterior y la realidad de los estudiantes, pero no de manera consciente; simplemente, nadie se lo ha planteado.

También se puede establecer como un lapsus la ausencia de las nuevas tecnologías: Irene está rechazando la cultura natural de sus estudiantes, sobre todo cuando ridiculiza el uso de las redes sociales (las cuales desconoce) en su clase. Este tipo de barrera invisible es una de las principales causas de la poca participación; los estudiantes se sienten, no solo alejados de su profesora, sino menospreciados por ella.

Para analizar la *direccionalidad*, nos centraremos en la metodología que emplea Irene. Cuando diseña una actividad, lo hace en previsión de las posibles reacciones de sus estudiantes y se pregunta: "Si yo fuera uno de ellos, ¿qué me gustaría hacer en clase?". Piensa: "A mí me hubiera gustado participar más y poder tener un papel activo en mi propia evaluación" y, aunque este ejercicio de empatía denota un interés por motivar a sus estudiantes, está

cayendo en un error habitual: está pensando en ella misma como estudiante ideal de su asignatura. Se imagina sentada en su pupitre, se recuerda atendiendo en clase, preocupada por haber entendido todo, para luego sacar buena nota. Probablemente era una estudiante responsable que acudía a sus profesores después de cada examen para saber en qué aspectos podía mejorar, pero resulta que ella no representaba más que a un tipo de estudiante, aquel que se pudo adaptar al sistema y que, finalmente, estudió una carrera universitaria para terminar dando clase de matemáticas. ¿Qué porcentaje de sus estudiantes se asemeja a este perfil? ¿Qué acciones pedagógicas diseña pensando en los estudiantes que no le gustan, cuya direccionalidad no encaja con la suya?

Como hemos visto en la primera parte, la direccionalidad de Irene se construye visualmente en multitud de microdiscursos: su apariencia (manera de vestir, edad, fisionomía), su trato con los estudiantes (tanto el consciente como el inconsciente), su lenguaje no verbal, etc. La construcción de estos signos es, en Irene, fruto de una actitud reproductora, no de una actitud reflexiva, es fruto del dejarse llevar, del "este mobiliario ya estaba aquí y no lo puedo cambiar", en vez de fruto del análisis semiótico de su práctica docente. La profesora novel, inconscientemente, calca los gestos, la apariencia y la actitud de las profesoras que tuvo en sus años de instituto. Y puede que el mensaje construido por todos estos elementos también esté en contradicción con sus buenas intenciones. Puede que su gesto serio, su bata blanca o la manera en la que valora ciertas aportaciones de los estudiantes e ignora otras estén emitiendo el mensaje de que, aunque pretenda contar con sus intereses, a la hora de la verdad esto nunca se va a cumplir.

Por último realizaremos el análisis del nivel performativo: ¿cómo afecta todo esto al comportamiento de los estudiantes? De varias maneras, de entre las que sobresale una: los estudiantes no quieren participar, no les interesan los contenidos de la asignatura ni se sienten motivados por los formatos y, encima, ven a su profesora como alguien completamente ajeno a sus intereses y su biografía. Irene se descubre como una profesora que impulsa la no-participación.

TRANSFORMAR

Detectar y analizar las *pedagogías invisibles* no tiene sentido si no surge un plan de actuación. El plan de Irene se basa en cinco puntos para los cuales será imprescindible la participación de sus estudiantes desde un primer momento. De nada sirve que ella cambie las cosas si no implica en este proceso a los verdaderos protagonistas del acto pedagógico.

PUNTO 1: el mobiliario. Irene quiere cambiar la posición del mobiliario para encontrar una nueva colocación que fomente la comunicación horizontal entre estudiantes y profesora. Y, para ello, retira todas las mesas y las sillas y les pide a sus estudiantes que se sienten en el aula como si estuvieran en una reunión o en una fiesta. Ellos, sorprendidos por la propuesta, tardan un poco en reaccionar, hasta que una de las chicas dice: "¿Y si pongo un poco de música con el móvil para que esto se parezca más a un botellón?". En ese momento comienzan a redistribuirse por el aula, empleando el espacio de manera sorprendente: algunos se sientan en el suelo formando un círculo o encima de las mesas, empleándolas como gradas. Otros, sin embargo, prefieren estar de pie y moverse de un lado a otro. Hay quien incluso saca el móvil para hacer fotos. Fascinada por la escena, dibuja en la pizarra un esquema de la nueva disposición de los estudiantes, que ahora trazan formas geométricas que en nada se parecen a la disposición original. De la cuadrícula al rizoma flexible, orgánico y en constante mutación. Además, se da cuenta de que esta experiencia le puede servir para explicar temas relacionados con la programación, como la geometría.

PUNTO 2: las paredes. Una vez comenzada la revolución, Irene anima a los estudiantes a que decoren las paredes con lo que les interesa. Empiezan sugiriendo poner pósters de sus ídolos que sustituyan a los murales de escritores del Siglo de Oro, pero enseguida surge la polémica, ya que no todos están de acuerdo en la elección de los personajes. En ese momento alguien sugiere: "¿Y si ponemos fotos nuestras del Tuenti?". Todos están de

acuerdo. Irene piensa: "Madre mía, ¿qué fotos me irán a traer?", pero decide ceder completamente el poder y dejar que empleen las paredes del aula a su gusto. Unas semanas después los azulejos grises se encuentran prácticamente cubiertos con pósters de cantantes, actores y futbolistas, carteles de conciertos, fotografías, dibujos, etc. La segunda acción propuesta por Irene ha sido todo un éxito.

PUNTO 3: las normas. El siguiente cambio que introduce Irene tiene que ver con su tendencia a respetar y reproducir las normas del instituto sin cuestionarse si son o no las adecuadas. Con ayuda de los estudiantes va a repensar todo aquello que se puede o no se puede hacer en el aula, ya que ellos saben mejor que nadie lo que está prohibido, generando un debate sobre la existencia de normas, reglas y leyes, lo cual aprovecha para relacionarlo con el temario y la programación de la asignatura: lo normativo y los sistemas de medición en matemáticas. Como primera medida deciden, entre todos, que pueden ir al baño cuando lo necesiten, sin necesidad de pedir permiso. Basta con levantarse y salir del aula.

PUNTO 4: la comida. En cuarto lugar, Irene decide darles las gracias a sus estudiantes por todo el esfuerzo que están haciendo para transformar el espacio del aula y lleva un bizcocho a clase. "¡Joder, profe, cómo te lo curras! Así sí que mola dar clase", "Voy a hacerle una foto para que los de 3º B se mueran de la envidia", "Pues yo sé hacer *brownies*, si alguien me ayuda esta tarde, mañana traigo uno". Y, de este modo, de manera casual, los alumnos comienzan a llevar el desayuno a clase, habitando el aula, esta vez a través de la comida casera.

PUNTO 5: las redes sociales. Lo más llamativo de todo el proceso es que, además, ha quedado registrado visualmente. A Irene le ha llamado poderosamente la atención cómo emplean las cámaras del móvil para fotografiar o grabar en vídeo todo lo que ha sucedido en el aula. Pero ¿qué sucede con esos archivos digitales? ¿Cuál

es su finalidad? Para descubrirlo Irene tendrá que... ¡Abrirse una cuenta en Tuenti! ¡Con el pánico que tiene a las redes sociales! Una semana después ya tiene 29 amigos, quienes aprovechan el chat para saber qué ejercicios tienen que hacer o consultar dudas antes del examen. Le sorprende que hasta los que parecían más tímidos en clase no duden en chatear con ella. En el próximo claustro propondrá a sus compañeros un taller para aprender a usar esta nueva herramienta, pero ¿estarán preparados para dejar a un lado todos sus prejuicios y atreverse con el Tuenti? Quizá sea mejor empezar llevándoles un bizcocho casero.

Para terminar, y antes de pasar a la descripción de casos reales (no como el idealizado caso de Irene, la profesora de matemáticas), queremos insistir en que, si solo llevamos a cabo una labor de análisis de las *pedagogías invisibles*, podemos caer en el victimismo de la pedagogía crítica: protestar sin proponer soluciones. Una fase de visibilización servirá para generar un debate en el que toda la comunidad educativa proponga soluciones. Pero somos conscientes de lo complicado que puede resultar conseguir que este proceso de transformación afecte a toda la institución. Por eso es esencial pasar a la acción transformadora, aunque solo sea en nuestra aula, llevando a cabo pequeñas acciones que podríamos denominar *micro-revoluciones de lo cotidiano*.

Pedagogías invisibles

Detectar

Analizar

Transformar

CAPÍTULO 6 ESTUDIOS DE CASO

El caso de Irene es ficticio, pero, como nuestro deseo es trabajar con la realidad, en este capítulo viajaremos por cinco centros en los que se imparte la ESO, cuatro públicos y uno concertado, para deconstruir las *pedagogías invisibles* en la educación de adolescentes. Comenzaremos por el caso expuesto por Julia Rico, investigadora especializada en arquitectura escolar y profesora de la ESO, quien analiza aspectos relacionados con la arquitectura de los institutos públicos españoles y sus similitudes con otro tipo de centros públicos: las instituciones penitenciarias. En segundo lugar, Rosa Alonso y Emma Manso, ambas docentes de la ESO e investigadoras centradas (Rosa, en la retórica como formato pedagógico y Emma, en la incorporación de la cultura visual como contenido y sistema de producción), nos hablarán de las *pedagogías invisibles*, de las normas que regulan el comportamiento en los centros y los miedos que impiden, al profesorado, cuestionarlas o romperlas. El tercer estudio de caso se sitúa en un centro concertado en el que Diana Montoya y Carol Muñoz, investigadoras interesadas (Diana, en la formación tecnológica de docentes y Carol, en las relaciones entre el centro comercial y los museos), señalan la pomposidad del salón de actos y la

necesidad de un espacio multidisciplinar que lo sustituya. En cuarto lugar, Noemí López, profesora de Secundaria e investigadora que trabaja las interacciones entre el lenguaje visual y el musical, nos lleva al aula de música de un instituto público para reflexionar sobre por qué los estudiantes odian tocar la flauta dulce. Y, en último lugar, Lucía Sánchez, investigadora especializada en innovación evaluativa y profesora de la ESO, realiza una revisión de la evaluación y el sistema de calificación actual, convirtiéndolo en una auténtica subasta de notas.

De los institutos, nos dirigimos a un campo educativo emergente: la educación en museos de artes visuales. En este apartado profundizaremos sobre tres de los recursos que suelen ofrecer a su público estas instituciones. David Lanau, educador de museos e investigador centrado en la problemática de las visitas guiadas, analiza las pedagogías invisibles de la metodología citada, y su violencia, oculta bajo un halo de hospitalidad y amabilidad; mientras que Eva Morales, educadora de museos e investigadora centrada en formatos para adolescentes en museos de artes visuales, nos descubre cómo las audio-guías transforman a través de nuestro cuerpo la experiencia de visitar el museo. Por último, Andrea de Pascual, también educadora de museos y especialista en el conflicto como herramienta de participación, desvela las contradicciones de los talleres de familia, en los que no solo no se fomenta la participación de todos los asistentes, sino que tampoco se adaptan a la realidad de la familia de la sociedad actual.

Después contamos con tres contextos educativos relacionados con los recursos que se ofrecen a todos los ciudadanos en general. Comenzaremos con una revisión del hospital como lugar para el aprendizaje a través del proyecto de Marta García, educadora en contextos de salud e investigadora que trabaja sobre las relaciones entre el arte contemporáneo y dichos espacios, en el que una biblioteca hospitalaria se convierte en un espacio para el encuentro y el intercambio de experiencias. Amanda Robledo, educadora centrada en artistas con capacidades diferentes e investigadora sobre estrategias creativas para dicho colectivo;

denuncia la marginalidad de los servicios para personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, proponiendo una alternativa de participación real. Y, por último, Ana Cebrián, educadora de museos e investigadora sobre estrategias de participación de colectivos segregados, subraya la falta de recursos culturales adaptados a la realidad de la población inmigrante del madrileño barrio de Lavapiés.

Para terminar, nos trasladaremos a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid con dos casos relacionados con el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. El primero de ellos, narrado por Alberto Marrodán, interesado en las relaciones entre las redes sociales y el aprendizaje en la educación superior, describe un proyecto desarrollado en la asignatura Bases Didácticas para la Educación Artística denominado *Esto no es una clase*, en el que un equipo de docentes, donde María Acaso y yo nos incluimos, tratamos de buscar nuevas metodologías al margen de los academicismos imperantes. En el segundo caso, Noelia Antúnez y Noemí Ávila, ambas profesoras ayudantes de dicho departamento e investigadoras centradas en museos y contextos de salud, respectivamente, nos cuentan la historia del MUPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil), un museo universitario que ha pasado de ser un espacio expositivo a ser usado como un laboratorio de experimentación en educación artística.

¡SÁLVESE QUIEN PUEDA! LAS PEDAGOGÍAS INVISIBLES EN LA ESO

VALLAS DONDE VAYAS. CUANDO LAS PEDAGOGÍAS INVISIBLES NOS PERMITEN PASAR O NO PASAR

JULIA RICO

Entrar en la vida cotidiana de los centros públicos de enseñanza Secundaria es acceder, en la mayoría de los casos, a espacios no habitados, a no-lugares, a edificios que carecen de una configuración

específica, de una identidad propia. Son lugares ineficaces, lugares que acogen prácticas educativas repetitivas, monótonas y ancladas en esa violencia simbólica que mantiene la jerarquización de clases. Detectar de manera precisa lo que allí ocurre, conocer nuestro espacio de estudio y trabajo es el primer paso para evidenciar el problema, recuperar el espacio e impulsar nuevas prácticas regenerativas.

Como docente, cuando empiezo a pensar en cómo plantear mi práctica de enseñanza aprendizaje, termino reflexionando sobre cómo aprender a habitar, cómo aprender a desarrollar capacidades que nos ayuden a transformar cada momento de la vida en una situación de interés. Tengo claro que el objetivo de la acción educativa debe centrarse en cultivar el instinto de la exploración, la investigación y la interacción con el medio que nos rodea, con el fin último de llegar a ser habitante.

Estas reflexiones me llevaron a pensar en unidades didácticas que tuvieran como elemento de uso el propio espacio educativo. Diseñar prácticas que nos ayudaran, tanto a los estudiantes como a mí, a visibilizar lo opaco de las pedagogías invisibles, para después comenzar el proceso transformador, habitar el espacio, construirlo, reconocerlo, recorrerlo, contemplarlo, recordarlo y soñarlo. Hoy, más que nunca, necesitamos habitantes que recuperen el espacio público y la convivencia democrática. O habitamos los centros educativos o la cita de Iván Illich "el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela" (Illich, 1975: 7) tendrá más sentido que nunca.

Todo este proceso dio comienzo en un IES de la periferia norte de la Comunidad de Madrid, con un grupo de alumnos de 2º de la ESO que cursaban la asignatura optativa de imagen y comunicación. Hablar de las ciudades y su arquitectura, del urbanismo, de los edificios y de los interiores de estos y, sobre todo, ver y analizar espacios destinados a ser habitados, nos facilitó entrar en el tema que hacía tiempo me obsesionaba. En especial, trabajar sobre las fronteras, las vallas, los límites, aquellos elementos que te impiden pasar. No hay duda de que, en este punto, el arte contemporáneo fue un inmejorable vehículo para tratar el contenido de la

práctica. Son muchos los artistas que pueden ser facilitadores para abordar el tema del espacio y su uso. Enumero algunos de ellos, que llevan en su trabajo las palabras clave de arquitectura, espacio o cotidiano: Oliver Boberg, James Casebere, Miles Coolidge, Gregory Crewdson, Thomas Demand, Hans Haacke, Mona Hatoum, Candida Höfer, Ilya y Emilia Kabakov, Gordon Matta-Clark, Monserrat Soto... Recomiendo que la elección se haga en función de la práctica transformadora que sucederá a esta primera experiencia de visibilización.

Los estudiantes que realizaron la actividad, por la distribución y estructura del centro educativo, solo disfrutaban de la mitad de las instalaciones; la otra mitad del espacio se encontraba omitida, puesto que no les estaba permitido (de forma invisible, claro) entrar en ella. Para continuar y entender el desarrollo del trabajo se hace necesario abrir un paréntesis y explicar brevemente lo específico del lugar. Así, pues, el centro educativo, con unos 1.300 estudiantes y un claustro de profesores de 114 docentes, responde a la arquitectura modelo de la mayoría de los colegios e institutos españoles: un recinto vallado con escasa zona verde, pero con una amplia extensión de asfalto acotada para aparcar los coches de los profesores, y, en este caso, dos edificios gemelos (Edificio 1 y Edificio 2) separados por un patio. Los edificios son dos módulos en escuadra, de ladrillo, de dos y tres alturas, respectivamente, y con numerosas ventanas pequeñas y alargadas. La distribución del espacio está organizada por niveles. En el Edificio 1 se localizan los cursos de 4º de la ESO y los bachilleratos, la dirección del centro, parte de la jefatura de estudios, la secretaría, la biblioteca y el salón de actos, donde se realizan las conferencias, reuniones y actividades extraordinarias. En el Edificio 2 están los tres primeros cursos de Secundaria y la jefatura que organiza los niveles allí ubicados. Los niveles educativos también están organizados en altura, sobre todo en el Edificio 2, donde la planta baja es para 1º de Secundaria, la primera planta para 2º y en la segunda se encuentran los cursos de 3º de la ESO.

Como decía, los estudiantes con los que inicié la práctica, al ser de 2º de la ESO, ocupaban en la cotidianidad de sus días el

Edificio 2 exclusivamente. En una conversación de clase, detecté que solo conocían con exactitud la mitad de su centro, que el Edificio 1 era un lugar extraño para ellos. Un lapsus profundo, ya que en el edificio omitido se encuentran espacios tan importantes como la biblioteca o el salón de actos y era el lugar donde se localizaban algunas de las actividades extraordinarias. La pregunta clave era: ¿qué impedía a los estudiantes ir a la otra zona del instituto? Para contestarla entre todos, decidí reconducir la clase de forma que surgiera la necesidad de organizar una actividad extraescolar, una excursión por el propio instituto que nos dejara sentir su direccionalidad, percibir esa ordenación inconsciente que nos aparta o excluye de lo que ocurre dentro del edificio, entender los procesos de violencia simbólica que nos prohíben circular libremente por un espacio que creemos que es nuestro, pero que no lo es. Descubrir y percibir lo que pasa fuera del espacio acotado del aula durante el tiempo lectivo, tomar el pulso a la actividad cotidiana del centro escolar, conocer con una mirada nueva lo que sucede en el exterior de la clase y, en este caso, localizar un espacio que permanecía apartado para los estudiantes de este nivel educativo, ponía en marcha una pedagogía regenerativa. Su primer objetivo: visibilizar las pedagogías invisibles mientras habitamos nuestro instituto.

Así nació "Vallas donde vayas", una actividad sencilla y fácil de llevar a la práctica en cualquier centro escolar que consistía en recorrer de nuevo las instalaciones del instituto, tanto las frecuentes como las que están vedadas, para así conocer la zona administrativa, las zonas de dirección y jefatura, la sala de profesores, las zonas comunes, la biblioteca, el salón de actos, los talleres... con una mirada nueva, levantando los pliegues de lo anodino. Este análisis de lo cotidiano y de lo que no lo era limpió el vaho de las zonas opacas del currículum y nos permitió darnos cuenta de que el instituto estaba cuajado de prohibiciones invisibles, hay *vallas donde vayas*, fronteras como las que han conseguido que mis estudiantes nunca vayan al Edificio 1.

Conocer el significado de los edificios y entenderlos desde su concepto político, que estructura nuestros movimientos, saber

diferenciar diferentes estructuras y reconocer los usos de los espacios, analizar y reflexionar sobre la arquitectura escolar a través un proceso de investigación o plantear un proyecto de trabajo estructurado en fases eran unos contenidos clave para promover el ejercicio intelectual crítico sobre los lugares donde habitamos, es necesario para que el aprendizaje aparezca y suceda.

Dar pie a la participación y generar un ambiente de confianza, para ceder espacio y dar fuerza, ayudó a obtener unos resultados provechosos. Además, descubrimos un nuevo lugar, lo hicimos más cercano y tuvimos la posibilidad de transformarlo en un sitio más abierto, más participativo, un lugar donde y con el que podemos relacionar de otra manera. Porque nuestro vínculo con el saber, con el conocimiento, con el trabajo y la vida en general es diferente al de la generación anterior.

La formación no debe centrarse en el desarrollo de las habilidades técnicas o en el mantenimiento de contenidos estáticos. Los centros educativos son comunidades con intereses específicos y variados que responden al lugar y al momento en el que se desarrollan. La responsabilidad y profesionalidad del docente consisten en fomentar que los diferentes modos de pensar se transformen en dinámicas de enseñanza/aprendizaje. Lograr tener una direccionalidad menos resuelta, más abierta y plural. A modo de conclusión, es necesario acercar al estudiante el espacio donde convive seis horas diarias, cinco días a la semana, y facilitar que se identifique con su lugar de estudios. No se puede desarrollar una correcta práctica educativa en un lugar donde el contenedor se muestra extraño y, en ocasiones, hostil. Ante lo ajeno y desconocido, lo más fácil es generar un sentimiento de rechazo, mostrar falta de respeto y provocar situaciones de conflicto. Debemos habitar el espacio para aprender a conocer, a ser y a convivir desde un posicionamiento crítico y personal. Lograr que las personas puedan aprender del espacio, de las experiencias en el recorrido, de la interacción con los objetos y con la comunidad, nos permitirá que surjan el compromiso, la implicación y la honestidad en la realización de la tarea. Porque la educación no es un *producto*, es un *proceso*.

APROPIÁNDONOS DEL INSTITUTO O CUANDO LAS PEDAGOGÍAS INVISIBLES TIENEN QUE VER CON EL DE LA LIBERTAD

EMMA MANSO Y ROSA ALONSO

En los centros de Educación Secundaria Obligatoria los espacios están acotados por parte de quienes ostentan el poder en el centro. Cualquier uso que se salga de lo reglado o de lo habitual es causa de castigo para el estudiante o, en caso de ser propuesto por el docente, motivo de comentario por parte de la cúpula educativa. Como consecuencia, tanto los estudiantes como los docentes ven restringida su libertad para realizar una utilización creativa del espacio, o incluso un uso habitable de él, y esto a pesar de que se piensa que el instituto es un lugar donde se ejerce la democracia y la libertad.

Por regla general, las clases suceden dentro de las aulas, las mesas forman parte del mobiliario y se trabaja en ellas, las pistas deportivas se usan solo para el deporte, en los pasillos está prohibido sentarse, solo se permite comer en la cafetería... y así un sinfín de normas conocidas y respetadas por toda la comunidad educativa.

Partiendo de una idea lógica y funcional de orden y silencio en un ámbito de aprendizaje, que podríamos insertar dentro de las dinámicas del currículum opaco, en nombre de la racionalidad se busca que adolescentes en pleno periodo de crecimiento permanezcan quietos y callados durante casi ocho horas al día. Se han impuesto unas leyes, reflejadas en un documento de régimen interno, que hay que cumplir a rajatabla y que, incluso, aparece impreso en las agendas escolares de los estudiantes. En este contexto, plantear y plantearse alternativas en el uso del espacio genera, en el docente, un nivel de estrés añadido, relacionado con: ¿qué dirá de mí el resto de docentes?, ¿me llamarán la atención desde jefatura de estudios?, ¿cuestionarán mi metodología? Como soy la profesora de plástica y tengo fama de rara, ¿lo verán como normal y no pasará nada?

Como consecuencia de todo esto, en el inconsciente del docente se enciende una luz roja cada vez que ve a un estudiante

que está haciendo un uso incorrecto del espacio y, cual agente represor, ejerce su autoridad y amonesta, castiga o depone al estudiante de seguir con su acción. Muchos adolescentes han escuchado más de una vez comentarios del tipo: "No te puedes sentar en la escalera". "Ya, pero es que estamos esperando a la profe, que aún no ha venido". "Vale, pero esperad de pie, no sentados en la escalera." En este ejercicio del poder sobre el estudiante, sin ser conscientes de ello, se está ejerciendo violencia simbólica.

Todos damos por sentado, por una razón de funcionalidad destinada al orden y al silencio, que los espacios escolares tienen un uso muy definido que no se debe romper. El currículum opaco de los espacios nos obliga a NO reflexionar sobre nuestras acciones para con los estudiantes. Pero si se produce esa ruptura por parte del docente o se realiza una utilización "diferente" del espacio, damos por sentado que es necesario pedir permiso con antelación y justificarlo a jefatura o dirección. Si queremos dar clase en un pasillo o usar el salón de actos para una acción, es la dirección del centro la que tiene la última palabra.

El temor que desarrollamos ante las pedagogías invisibles del centro hace que, por no enfrentarnos a la molestia de pedir permiso, en muchas ocasiones olvidemos la posibilidad de otros usos que sí están permitidos. Mediante estos lapsus psicológicos aceptamos el uso institucional sin plantearnos una participación activa de los estudiantes. Olvidamos preguntarles qué quieren o necesitan dar a "su instituto". ¿Cómo se sienten en el aula? ¿Dónde consideran ellos que sería el espacio más adecuado para trabajar? ¿Les gustaría proponer unas actividades en lugares que no sean el aula?

Tampoco nos planteamos la introducción de otros elementos en el día a día, como puede ser la comida. Lo primero que se nos viene a la cabeza como docentes, al pensar en desayunar mientras se trabaja, es: "¡Ay, madre! ¡Que en el aula no se come!". Lo mismo ocurre al pensar en la posibilidad de salir del aula si los estudiantes necesitan algo de otro lugar como la biblioteca o el baño o poner una gran alfombra en el aula para sentarse en el suelo o llevar cojines para estar más cómodos (las sillas de clase son muy

duras e incómodas). La arquitectura de un aula es intocable y su alteración genera temor.

Si analizamos para qué tipo de estudiante está diseñado el Sistema de Reglas y Comportamientos dentro del instituto, su direccionalidad, nos podemos dar cuenta de que deben existir unas normas de comportamiento para garantizar el respeto, la igualdad y libertad entre toda la comunidad educativa. Pero si analizamos el Sistema de Normas vigente, estas parecen ver al estudiante como una persona que no sabe pensar por sí misma, que necesita constantemente que le digan lo que tiene que hacer, que tiene que aprender a ser sumisa y aceptar órdenes, que es problemática y contestataria, que no tiene límites, etc. En definitiva, parece que se trata de enseñarle que en el instituto (al igual que en el resto de la sociedad) hay jerarquías. Lo curioso es que luego nos sorprendemos cuando entre los estudiantes se ejerce la fuerza o la violencia simbólica. Se hacen debates televisivos, de mucha audiencia, para analizar si la culpa es de los padres o de los profesores. ¡Pero si es lo que les estamos enseñando!

Rosa Alonso y yo misma somos docentes críticas y, cuando durante el primer trimestre del curso académico 2011/2012 llega a nuestras manos un libro que recoge la experiencia *Post-it City*, vemos en ella una herramienta para trabajar con las pedagogías invisibles de nuestro centro para transformarlo. *Post-it City* es una exposición/acción desarrollada en numerosas ciudades, donde artistas de diferentes nacionalidades investigan sobre *ocupaciones ocasionales del espacio público* desarrolladas por parte de una ciudadanía que adapta la calle a sus necesidades. Desde el momento en que conocimos la propuesta, nos interesó llevarla a nuestro instituto y, a partir de una serie de acciones de conquista temporales del espacio cotidiano del centro escolar, invitar a la comunidad educativa a repensar sobre si el instituto es o no es un espacio libre y democrático.

Tras debatir con los estudiantes las posibles acciones que se podían realizar en el centro y los motivos para llevarlas a cabo, salió a relucir la problemática del uso que se hace de los espacios escolares y el que les gustaría hacer a ellos. El trabajo se desarrolló

en varias sesiones. En una primera sesión se hizo una toma de contacto con los grupos mostrando, a través de Internet, las acciones de *Post-it City*. Hemos de decir que la idea se comprendió muy rápidamente y que pronto aplicaron el concepto del uso temporal del espacio público, desarrollando ejemplos de lo que no se puede hacer en el instituto.

Después de hablar sobre las posibles formas de abordar el proyecto, algunos de los participantes decidieron realizar una serie de acciones de ocupación temporal del espacio, profesores incluidos, que serían registradas de manera audiovisual. Otros prefirieron hacer una investigación fotográfica en sus barrios de residencia y utilizar su casa y alrededores. Nos gustaría destacar en este punto que todas las actividades partieron de ellos y que nosotras participamos como mediadoras y asesoras de las propuestas. Como resultado de todo lo anterior obtuvimos un material fotográfico y audiovisual, registrado por los estudiantes.

En sus comentarios, todos coincidieron en criticar la dureza y sinsentido de muchas normas y en pedir flexibilidad. Comentarios como "Ha sido genial", "Qué bien lo hemos pasado", "Esta clase ha sido única, ojalá la de *mates* fuera igual", "Hemos aprendido mejor cuando lo hemos realizado nosotros". Otro de los temas recurrentes fue la necesidad de acabar con el aburrimiento, ya que les genera mucha apatía que todas las clases sean siempre iguales, día tras día.

Pero lo más significativo de este proyecto fue quizás la capacidad de autogestión, la creatividad y la desinhibición que mostraron la mayoría de los estudiantes. Incluso chicos que no suelen participar en las actividades de clase se involucraron muy activamente en las acciones de protesta, en las que, de una manera muy sencilla, denunciaron la gran brecha que separa su vida dentro del instituto de la vida que tienen fuera de él. De este modo nos piden a los profesores que luchemos por recuperar el interés y la pasión; si no somos capaces de transmitir ganas, no podemos pretender que ellos las tengan. Y nos lo dicen a su manera: transgresora, crítica y divertida.

INMOVILIZADOS EN EL SALÓN DE ACTOS
O CÓMO LAS PEDAGOGÍAS INVISIBLES NOS DESCUBREN
LO DECIMONÓNICO DEL ESPACIO

DIANA MONTOYA Y CAROL MUÑOZ

Nuestro relato surge de la experiencia en un colegio concertado en todas sus etapas. Es un colegio de carácter laico cuya labor educativa se basa en la pedagogía activa y en el fomento de valores que propicien la convivencia democrática. Una institución que promueve la innovación a través de la convocatoria anual de proyectos de investigación-acción en favor de la mejora de la calidad.

En este contexto nos propusimos realizar una exposición de arte con los estudiantes y, cuando buscábamos lugares que la pudieran albergar, nos topamos con el salón de actos, un espacio completamente habitual en un centro escolar, pero que, en los tiempos que corren, se encuentra vacío, solo se usa una o dos veces al año, es decir, prácticamente muerto e imposible de habitar de manera creativa por los estudiantes. Cada elemento del mobiliario que analizaremos a continuación imposibilita el uso del espacio de manera espontánea por cualquiera de los miembros de la comunidad escolar. La solemnidad obliga a que su uso pase por una solicitud formal y que las estructuras de poder determinen si el uso es correcto. El tono de voz que se genera en él refuerza la idea de uso solemne, por lo que el "salón de actos" queda reducido a un espacio prácticamente momificado, ajeno e impenetrable.

Este encuentro y los continuos problemas de espacio, en este y en otros institutos, nos invitó a preguntarnos: ¿es necesaria hoy en día la existencia de un salón de actos en un recinto escolar? ¿Qué sentido tiene este espacio dentro de un instituto de Educación Secundaria? ¿Por qué cuando entramos en él bajamos nuestro tono de voz y nuestro cuerpo se prepara para permanecer inmóvil? Si esto es así, ¿no deberíamos repensar la función del salón de actos y transformarlo, de un espacio muerto del siglo XIX, a un espacio vivo y para el aprendizaje del siglo XXI?

En un primer momento, reflexionamos sobre qué era lo que ocurría allí dentro. El salón de actos forma parte del espacio

arquitectónico que rodea al estudiante durante su periodo de escolaridad activa, pero su presencia-ausencia imposibilita llevar a cabo ejercicios de aprendizaje y libertad. Dentro de él, los estudiantes asumen su rol de comportamiento, al igual que reconocen las políticas de fuerza que lo rigen, incluyendo el reglamento establecido para su uso. En este no-lugar (Augé, 2008), andamos sobre un pavimento de mármol y entre un conjunto rectangular de sillas negras de plástico que se sitúan ante el escenario, frente al que se levanta la tarima de madera negra rodeada por dos conjuntos de cortinas. Esta atmósfera queda sublimada mediante seis focos intensivos internos, cuatro focos intensivos externos y un proyector dirigido hacia el escenario.

Si interrumpimos, por un momento, nuestra mirada rutinaria y vemos el espacio con ojos críticos, advertimos enseguida que el reglamento y la uniformidad quedan establecidos mediante el color y la disposición del mobiliario. Recorremos el salón andando sobre un suelo de mármol, frío, cubierto por una mancha negra rectangular: las sillas de plástico. Su disposición es pulcra, ubicadas frente y para el escenario. El color de las sillas es negro, el no-color y los colores configuran una narratividad que modifica el entorno (y que, en este caso, nos conecta con el luto). La disposición de las sillas, orientadas todas en la misma dirección, como en las aulas, imposibilita la comunicación de la masa de espectadores. Vemos las cortinas, cuya función es ocultar la realidad que acontece tras ellas, y nos preguntamos de inmediato si son necesarias en este entorno unas pesadas cortinas de terciopelo, cuyo discurso nos acerca a los recintos escénicos. Más bien se convierten en el atrezzo de un ambiente solemne, reformulado y direccionado. Bajo esta decoración se encuentra la tarima-escenario, también de color negro, contrastando abruptamente con el fondo blanco. Este trozo de madera elevado otorga al que sube un poder invisible de grandeza, pasa de ser un estudiante a convertirse en una figura del espectáculo. La suma de todos estos microdiscursos pueden resumirse en varios significados impregnados por la idea de solemnidad: el mármol, el color de las sillas, la textura de las cortinas y la tarima configuran una direccionalidad muy parecida

a la de un acto teatral o religioso, que comunican la total inmovilidad del espectador ante lo sublime del acto que está ocurriendo. Lo inhabitado, la realidad de que este sea un espacio prohibido para la mayoría de la comunidad escolar, lo convierte en un espacio sagrado.

El salón de actos pretende ser ocupado por *su* estudiante ideal: alguien que permanezca callado, sin moverse, sin participar, que no dé problemas, un estudiante-espectador pasivo, reactivo, apático, desinformado, acrítico, prosaico, reservado, individualista, resignado y rígido. Sin embargo, los que estudian (otra cosa es que aprendan) en el instituto son proactivos, empáticos, informados, críticos, reflexivos, creativos, comunicativos, cooperativos, resolutivos, flexibles: todo lo que el salón de actos no les deja ser.

Por todo lo expuesto anteriormente, el salón de actos ejerce una *performatividad* totalmente distinta a lo que realmente demandan los estudiantes. Todos los símbolos que aparecen ante nosotros se nos muestran con un gran peso visual. El suelo ha de permanecer immaculado. La distribución de las sillas prohíbe que los estudiantes puedan andar libremente por la sala. La tarima es ocupada solo cuando se les dice que tienen que pasar a formar parte del espectáculo social. Las cortinas están ante ellos, aunque no permiten ser movidas y, menos aún, quitarlas para, de una vez por todas, ver lo que está entre bambalinas, ver el desnudo del salón de actos. Por último, el uso del proyector está tutelado por la mano del profesorado, ellos no muestran, les muestran su forma de ver y sentir el mundo, quitándoles la voz.

Cuando nos propusimos llevar a cabo una exposición de arte, reunimos a los dos grupos de bachillerato artístico y, dado que el aula era demasiado pequeña para tal objetivo, la jefa del departamento de arte (profesora del aula) sugirió hacerla en el salón de actos. Es aquí donde fuimos encontrando la ausencia y omisión de elementos que hicieran posible una habitación creativa, en cuanto a dotación de material e iniciativas rompedoras para ocupar y transformar el espacio. Los recursos, en cualquier caso, resultaban escasos: faltaba una pantalla para el proyector, un buen

equipo de sonido, un micrófono, una zona habilitada especialmente para exponer sus propuestas artísticas (con podios, vitrinas, paneles móviles, etc.). Hallamos este espacio como de otra época, un recinto que concibe al estudiante como un mueble y que pide a gritos iniciar, experimentar y evaluar nuevos enfoques. Necesita una "mudanza" de ideas intensa y profunda, una transformación completa, se tendría que crear una agenda real de eventos por y para los estudiantes.

La intervención del espacio fue posible gracias al empoderamiento de los estudiantes, una vez que se proporcionaron las herramientas que han permitido llevar a cabo el análisis de los elementos visuales, el espacio y el mobiliario. La mudanza comenzó: como entrada principal, eligieron la salida de emergencia, donde apilaron las sillas y las distribuyeron en círculo, dándole la espalda a la tarima-escenario. Al no tener paredes en este espacio, usaron las sillas como soporte de sus fotografías y las columnas. Al no tener podios, instalaron en el centro cuatro sillas como base y una encima, para realizar un bodegón escultórico con el resultado de las intervenciones que habían realizado en el aula sobre los botes. Tras esto, dieron título a la exposición: "Bodegón del siglo XXI, el consumismo", escribieron un breve resumen de su hilo conductor y pusieron las cartelas a sus fotografías con sus respectivos títulos. Esta transformación ha registrado dos hechos palpables: desenmascarar y transformar las pedagogías invisibles de este espacio y animar a los estudiantes "okupas" a trabajar como colectivo transformador, de ser espectadores pasaron a ser habitantes; fueron artistas, comisarios y diseñadores de la exposición. Rompieron la arquitectura y el orden establecido, transformando un espacio de poder por otro con nombre propio. Pudieron manifestarse y hacerse visibles reivindicando la importancia de aquello que han elegido estudiar voluntariamente y que está tan desvalorizado. Cada lugar tiene una voz y los estudiantes consiguieron que esa voz se oyera en aquel espacio.

Fue entonces cuando el salón de actos se convirtió en su espacio habitado, un espacio vivo, de aprendizaje; interviniéndolo

y mostrando posibilidades hasta ese momento desconocidas, desplazamos su poder haciéndolo nuestro. Los estudiantes habían olvidado que podían ser capaces de habitar el salón de actos: a pesar de que este espacio sea para ellos, las pedagogías invisibles les niegan su uso. Con propuestas en las que los estudiantes decidan sobre los usos del salón de actos se conseguiría que este espacio estuviera palpitando como un órgano vivo dentro del cuerpo de la institución.

CUANDO LA FLAUTA DULCE ES AMARGA O CUANDO LAS PEDAGOGÍAS INVISIBLES DE LOS INSTRUMENTOS RECHAZAN A LOS ESTUDIANTES

NOEMÍ LÓPEZ

El alumnado de la ESO *odia* tocar la flauta dulce. Este hecho evidencia que la mayoría de los adolescentes no están motivados para aprender en clase de música, aunque, al mismo tiempo, la música sea uno de los lenguajes con los que más disfrutan en su mundo individual. Esto es exactamente lo que ocurría en el Centro de Educación Secundaria Obligatoria en el que sucede esta historia. Transformar la enseñanza de esta materia en la ESO a través de las pedagogías invisibles pasa por detectar la falta de motivación en el instituto por un lenguaje que, fuera de él, les apasiona; pasa por preguntarnos: ¿cómo puede ser que los estudiantes, que vibran con las músicas elegidas por ellos, se aburran mortalmente con la impuesta por el profesor?, ¿quién decide cuáles son los contenidos de esta materia y por qué?, ¿quién elige los instrumentos, las canciones, los autores? Si el objetivo de la enseñanza es el aprendizaje y este pasa por la motivación, ¿por qué los estudiantes odian la clase de música?

La música es materia obligatoria en 2º y 3º curso. Hay tres sesiones semanales (dos sesiones en 3º de la ESO) con cada grupo, que no tiene menos de 25 alumnos. Los objetivos didácticos de esta materia están relacionados con la expresión, interpretación musical y creatividad, así como con el desarrollo de las competencias básicas. Los estudiantes tienen una edad comprendida entre

los 13 y 16 años. El 89 por ciento está en el curso que le corresponde por edad y obtiene un rendimiento significativamente más alto que el de los estudiantes con uno o dos años de retraso respecto a la edad.

Las clases de música se imparten en lo que se denomina "aula materia": un aula específica en la que la docente recibe a los estudiantes. Esta es una de las particularidades de asignaturas como la educación física, plástica y visual y musical, ya que en ellas se *da por hecho* que el proceso formativo necesita espacios y dotaciones de materiales de aula *diferentes*.

Los estudiantes tienen un horario semanal rígido. En cada sesión cambian de materia y de docente. Cuando *toca* música, los estudiantes se trasladan al aula correspondiente. Como veremos, la *actitud* con la que la docente los reciba en el aula va a ser crucial para desenmascarar la *violencia simbólica*. El ejemplo más claro de este tipo de violencia lo viví en mi destino como funcionaria en prácticas en uno de los centros de Secundaria con más solera de Madrid. El aula de música era muy espaciosa, con luz natural y grandes ventanales. En su interior todos los instrumentos estaban en vitrinas, bajo llave, y los más voluminosos, cubiertos con tapetes de ganchillo blanco, obra de la madre del entonces jefe de departamento. Tantas precauciones y mimos por parte de ese veterano docente constituían una apropiación ilícita de los instrumentos y del espacio educativo que desencadenaba un franco rechazo en los estudiantes y dificultaba el aprendizaje.

En música se valora especialmente el silencio y la escucha. Pero no hay verdadera escucha si no hay participación activa por parte de los estudiantes. La interpretación musical también exige momentos de máxima concentración. Desde el momento en que es el profesor el que elige de manera unilateral qué audiciones escuchar, qué partituras interpretar, en qué momentos hacer cada cosa, e *impone* la participación conjunta de todos los estudiantes, se está generando violencia simbólica en el aula. Nadie duda de que la responsabilidad de programar la secuencia de actividades didácticas para cada grupo la tengamos nosotros.

Pero es habitual que terminemos *imponiéndoles* dicha secuencia, que obviemos la importancia del *contar con* los estudiantes, de ajustar con flexibilidad las actividades y tareas a sus propuestas.

El uso de la flauta dulce en las clases de música de la ESO es un ejemplo flagrante de opacidad curricular. Es el instrumento escolar por antonomasia, muy útil para trabajar la interpretación instrumental. Fortalezas que tiene su uso: es barata, por lo que cada estudiante compra y utiliza la suya; es un instrumento melódico que permite interpretar música en varias tonalidades, con o sin acompañamiento de otros instrumentos escolares (instrumentos Orff de percusión, guitarra, piano...) y/o *play-backs* grabados. Las debilidades que plantea su uso estarían relacionadas con su sonido, agudo y un tanto estridente, y con las dificultades que ofrece para la interpretación de matices expresivos. Por tanto, ¿es realmente necesario el aprendizaje de este instrumento para adquirir destrezas, para que creen, se expresen y disfruten haciendo música?

La flauta dulce no suena *dulce*. Su sonido está muy alejado de las necesidades expresivas y de las motivaciones del estudiante de Secundaria. Creo que no existe un instrumento más alejado de la realidad de la música. Es muy frecuente, además, que los estudiantes olviden traer o incluso *pierdan* la flauta dulce. Lapsus psicológico con excusas de lo más variopintas que evidencia que, por mucho tiempo que lleven tocándola, la flauta dulce no forma parte de *sus cosas* preferidas. No hay flauta en la música que los jóvenes escuchan. No forma parte de los repertorios de estilos musicales que ellos eligen.

Instrumentos en vitrinas, las personas de las imágenes *cantan* ópera, hay un póster de las familias de instrumentos de la orquesta, de compositores de los siglos XVIII y XIX: ni mujeres, ni naturalidad ni gente feliz en la decoración de las paredes. ¿Cuál es entonces la direccionalidad que encierra este discurso? ¿Para qué estudiante ideal se ha construido? Para un joven europeo de clase alta, capaz de interesarse por la ópera, que entienda y asuma los protocolos que rigen este tipo de espectáculos musicales

cuyos espacios, instrumentos, intérpretes y directores ven colgados de las paredes. Un varón que sabe que Beethoven fue "un genio sordo" y Mozart un "niño prodigio", y que encuentra "preciosas" *Las cuatro estaciones* de Vivaldi. En definitiva, las imágenes de las paredes transmiten la hegemonía de la cultura europea a través de varones vestidos de frac, contención expresiva, seriedad y ensimismamiento.

Nuestro estudiante ideal escucha música clásica, ha asistido con sus padres a la ópera, conoce el auditorio de la ciudad, es capaz de leer partituras y de concentrarse ante una audición. Un estudiante que aprecia las sutilezas de una buena interpretación, pero que también escucha con interés algún ejemplo de jazz, sonidos africanos o una orquesta de gamelán balinesa. Un estudiante que participa con gusto en nuestra orquesta escolar de flautas, xilófonos y pequeña percusión que mira atentamente al profesor que *dirige* la orquesta de estudiantes ideales... cuando quizás todo esto no configure ni remotamente sus placeres musicales.

¿Cómo afecta todo lo anteriormente analizado al comportamiento de los estudiantes *reales* y los *performa*? El concepto de música desarrollado en el instituto difiere del que impera fuera de él y lo que oímos en el instituto no consigue hacer sentir a los estudiantes. Para sentir y disfrutar se ponen sus cascos, su música. Aquí, las distancias entre el aprendizaje formal y el informal son casi insalvables. Pero podemos trabajar desde el casi.

He aquí las propuestas que dieron paso a transformaciones. *Establecer un diálogo cordial, afectivo e igualitario: microdiscursos del aquí y el ahora*. Pactar formas de trabajo regenerativas. Repensar el *espacio* del aula: ¿qué vemos?, ¿qué querríamos ver?, ¿es posible cambiarlo? Vaciar las paredes de música clásica, desordenar las sillas, abrir las vitrinas... reordenar, redecorar o de-decorar. ¿Dónde y cómo sentarnos? ¿Podemos *estar a gusto*? ¿Y si no tuviésemos sillas en el aula de música? Sobre la *metodología* del aprendizaje: ¿se puede tocar en círculo? ¿Hemos de tocar *todos* la misma partitura? ¿Es imprescindible utilizar partituras para hacer música? El

contenido de aprendizaje: ¿qué queremos escuchar? ¿Podemos movernos mientras escuchamos? ¿Podemos bailar en clase? ¿Qué instrumentos queremos tocar? ¿Qué sabemos hacer y qué no? ¿Cómo nos organizamos para aprender?

Partiendo de lo que teníamos, de lo que sabíamos y de lo que sentíamos... decidimos integrar en el aula su propia música, la que ellos traen en sus dispositivos móviles: dejar tiempo para escucharla juntos. Hacerla y grabarla, escucharla, analizarla y comentar el resultado. Entre todos, proponemos mejoras. Educar en el diálogo constructivo, en la idea de que todos podemos aportar algo al grupo, es fundamental en la autoevaluación y en el análisis de nuestras resistencias. La docente ayuda al diálogo, ofrece atajos y activa la participación... pero no establece ni la meta ni el método. No dirige ni saca conclusiones. Parte de modelos flexibles, abiertos. Deja paso a la iniciativa de los estudiantes, colabora como uno más. ¿Hay enseñanza? ¿Quiénes enseñan? Para poder realizar todo esto es fundamental el apoyo de Internet y las nuevas tecnologías de la información, comunicación y aprendizaje en el aula. Utilizar aplicaciones y herramientas 2.0 que permitan la participación colectiva: de la flauta dulce a Internet.

DES-CALIFICANDO LOS EXÁMENES: CUANDO LAS PEDAGOGÍAS INVISIBLES NOS INVITAN A CAMBIAR NUESTRA FORMA DE EVALUAR

LUCÍA SÁNCHEZ

Uno de los objetivos de la educación plástica y visual es (o debería ser) crear personas críticas con las imágenes que colonizan nuestro mundo, enseñar procesos de lectura que indaguen en el significado de las imágenes, más allá del consumo inconsciente.

Pero ¿hasta qué punto puedo suspender a un estudiante por no ser crítico? Otro de mis objetivos es inculcarles la certeza de que ciertas cosas pueden ser hechas de otra manera y transmitirles el valor para generar pequeños cambios. Pero no puedo culpar al adolescente que considera que las cosas están bien como están. Así es como la asignatura a la que yo llamo educación artística se

convierte en "plástica", una materia fácil, agradable, basada en la entrega de trabajos "bonitos", pero salpicada de pequeñas vetas de subversión, que hacen de mis clases una forma de entender el arte y la vida. Creo que mi sistema de evaluación es un ejemplo de ello.

—Profe, ¿cuánto me das por esto?

—¿Perdona?

—Sí, que ¿cuánto me das por esto? —me dice mientras me muestra su dibujo—. Si me das un cinco te lo entrego ya, y si no, lo coloreo.

La espontaneidad e ingenuidad de Alberto me dejaron pasmada ("Profe, ¿cuánto me das por esto?"). Pero me permitió empezar a reflexionar sobre el valor económico de la nota e identificar el problema de la evaluación en Secundaria.

En principio, el concepto de evaluación va ligado a la idea de valorar en qué medida se ha conseguido lo que nos proponíamos, para así, en el caso de que no nos satisfaga el resultado, poder hacer modificaciones en el planteamiento. Pero en la realidad, la evaluación se ha acabado identificando con el término calificación, limitándose básicamente a "tasar" ese grado de satisfacción, en vez de a reflexionar sobre cómo mejorar el aprendizaje. De esta manera no solo los estudiantes se obsesionan por la nota, sino que los profesores también se vuelven esclavos de la catalogación y acaban desarrollando exámenes y herramientas de evaluación cuya función es clasificar el conocimiento en términos del 1 al 10. No es raro encontrar profesores que a la pregunta "¿Qué tal va Paquito en clase?" respondan: "No muy bien, lleva un 3,7 de media" o "Bueno, podría hacerlo mejor, ha sacado un 5,3 en el último examen".

La importancia que se le da a un número es un ejemplo más de violencia simbólica. La manera en la que usamos una cifra para chantajear o sobornar a los estudiantes. El valor excesivo que le dan los padres. La manera en que se clasifica a los estudiantes en términos de cuatros, sietes o dieces. De qué manera, algo que empezó siendo un mero "sistema de representación" acaba transformando la realidad y se convierte en un arma lacerante que

produce profundas heridas que, a veces, nunca se llegan a curar. ¿Hay algo más violento que la ansiedad que nos produce un examen, la punzada de dolor de un suspenso, el sinfín de acciones negativas que nos supone sacar *malas notas*?

De esta identificación del número con la realidad surge el *lapsus psicológico*. Nos hemos olvidado de que evaluar implica reflexionar sobre qué es lo que cada uno de nuestros estudiantes nos ha devuelto en función de lo que nosotros les hemos dado; nos hemos olvidado de que evaluar debería de ser reflexionar sobre ese proceso. Pero, en lugar de meditar, nos convertimos en tasadores del conocimiento y en diseñadores de castigos para aquellos estudiantes que no es que no hayan aprendido, sino que su direccionalidad no coincide con la nuestra...

Y, como profesora, a menudo me he sentido mal, frustrada por no ser capaz de medir en qué grado un estudiante ha procesado realmente y comprendido algo que yo le he explicado. Más allá de incorporar contenidos memorísticos o procesos mecánicos, para mí la educación implica una transformación, pero ¿cómo puedo yo calcular que lo que yo he contado (o hecho) en el aula le ha transformado al estudiante? En estas estaba yo, reflexionando sobre la evaluación, cuando mi amigo David Lanau me invitó a una clase sobre mercado del arte. Allí tuve la oportunidad de pensar en la diferencia que hay entre el verdadero valor (intelectual, emocional... estético) de una obra de arte y el valor económico que una determinada persona esté dispuesta a dar.

Y entonces sucedió. Me di cuenta de que, en términos mercantiles, el dinero es también un sistema de representación. De hecho, es el sistema de representación del "valor" por excelencia. Y así se me ocurrió: intercambiar trabajos por dinero.

Imprimí mis propios billetes de 100, 200 y 500 y les di un nombre: el terruño (o *lander*, ahora que tengo que dar las clases en inglés). Por el trabajo que está entregado el alumno recibe 100, cuando está bien desarrollado le doy 200 y, si además de preciso, plantea una idea original (y se sale del tiesto) recibe 500.

Además, según el día les doy 100 por aportar alguna idea. O si solo uno ha traído el material le doy 200. Cuando ninguno

quiere salir voluntario a exponer su trabajo les digo: "Venga, ¿quién sale por 300?". El dinero no se gana solo por el producto, sino también a través del proceso. "¿Cuánto me das por esto?", me siguen preguntando. Pero ahora tengo una respuesta: "200 *landers*; si quieres 300, esfuérzate un poco más".

Al final de la evaluación, momento en el que yo, como profesora, estoy obligada a poner un número del 1 al 10 en su boletín de notas, realizamos la subasta. Una auténtica subasta digna de Sotheby's: "¿Quién ofrece 1.000 terruños por el 10?", "Yo ofrezco 1.100", "¡Yo 1.300!"... y el numerito se lo lleva el que más tenga. A continuación pasamos al nueve, o a los nueve.

En realidad, todo es teatro, pura representación; yo apunto minuciosamente el dinero que van acumulando, y el día antes de la subasta voy pensando qué nota creo que se merece cada uno en el conjunto de la clase, cuidando de que todos los que tienen la misma cantidad obtengan la misma nota. Valoro en términos de dedicación, más que de esfuerzo. Y en términos de originalidad. Premio siempre al que no tiene miedo.

Sin embargo, aunque el sistema terruño es un método innovador y divertido, también puede ser entendido como algo violento. Hace poco, tras una subasta, sentí que el método terruño tenía *vaho*, que si bien yo lo había diseñado con mis mejores intenciones, estaba consiguiendo generar competitividad y frustración en algunos grupos. Sentí que estaba perpetuando ese sistema de "tanto haces, tanto te doy". Algunos estudiantes no habían entendido la ironía. La burla que se escondía tras este sistema. O no había sido capaz de explicarlo tal y como yo lo entendía.

Pero si algo bueno tiene hacer cosas distintas es que siempre genera reflexión. Antes de poner en marcha este sistema, jamás ningún estudiante me había preguntado: "Oye, y tú, ¿cómo evalúas?". El sistema terruño genera dos cosas: agrado o suspicacia, y a veces las dos. Permite hablar de ello, evidencia lo que antes estaba oculto y genera reflexión, la mejor manera de solventar el *lapsus psicológico*. Genera la posibilidad de hablar de la importancia de "la nota", de cómo un número es en realidad un

"sistema de representación". Les explico que en mi cuaderno no solo llevo las cuentas, sino que apunto impresiones que no soy capaz de valorar en términos numéricos ni económicos, pero que me sirven para darles y pedirles más. Les cuento que, a través de esta "evaluación creativa", intento hacerles ver que las cosas pueden hacerse de mil formas. Que la "subasta", además de una *performance*, es performativa. "¿Para qué te sirve un 9? —les digo—. Para nada, no sirve absolutamente para nada. Pero lo que has aprendido... eso siempre lo llevarás contigo." Y, cuando por fin entienden eso, dejan de intentar "sacar nota" y se concentran en aprender. Y ahí es cuando, paradójicamente (para ellos), consiguen el 10.

VISITAS GUIADAS, FAMILIAS Y VOCES. LAS PEDAGOGÍAS INVISIBLES EN LOS MUSEOS DE ARTES VISUALES

TÉ CON PASTAS... O CÓMO LAS PEDAGOGÍAS INVISIBLES NOS INVITAN A DEJAR DE 'GUIAR' EN LA VISITA 'GUIADA'

DAVID LANAU

Como educador de museos una parte de mi actividad consiste en realizar visitas guiadas con grupos de adultos en mi lugar de trabajo. Hay tantas formas de visita guiada (VG) como contextos humanos, institucionales..., por eso quiero recalcar que, en este texto, me refiero a ese estereotipo de VG que todos (o muchos de nosotros) tenemos firmemente grabado en la cabeza. No obstante, todas las cuestiones a las que aludo forman parte de mi experiencia como educador; son realidades que he vivido (y vivo) en primera persona.

Una vez dicho el "qué", me parece imprescindible señalar cuál es mi posicionamiento y el "dónde" desde el que analizo las pedagogías invisibles de la VG. Entiendo el museo como un lugar de duda, de pregunta, de controversia y de democracia cultural en el que confluyen una serie de dilemas y contradicciones en

relación con los procesos de selección y producción de conocimiento (Padró, 2003). Pero, cuando decidí hacer el doctorado y descubrí el sentido de la expresión "Didáctica de la sospecha" (que era el título de uno de los cursos en los que me matriculé), empecé a sospechar de mi propia práctica educativa y, sobre todo, del formato que estaba utilizando de manera reproductora y sin pensar: la visita guiada tradicional (VGT).

Y entonces me pregunté: ¿puede la VG ser una práctica educativa emancipadora, liberadora, que fomente el pensamiento crítico, posibilite múltiples miradas, aporte distintas visiones, versiones, opiniones y preguntas desde procesos polifónicos? ¿Qué elementos conforman ese estereotipo de VGT al que he aludido? ¿Es posible crear un tipo de práctica diferente y conservar mi puesto de trabajo?

Para ejecutar este tránsito, lo primero que hice fue detectar los puntos que, atrapados por las densas capas de lo anodino, realizaba día a día. Yo, el guía (ojo a la denominación), acojo al grupo e invito a que me siga. En algunos casos, previamente, se ha facilitado a los visitantes unos auriculares para que escuchen mejor las explicaciones del educador y que este no tenga que hablar alto, reduciendo así el nivel de ruido en las salas. Tras una breve introducción de carácter general a la exposición, en la que se señalan las principales líneas que la articulan, inicio un recorrido en el que voy llamando la atención de los visitantes sobre las obras que considero más relevantes y explico su significado con un tono agradable, referencias a algunos aspectos clave de la historia del arte, alguna anécdota... No resulta extraño el uso de expresiones como: "El artista quiere decir", "aquí vemos", "esto significa", "la obra nos hace sentir"... El público escucha en silencio las explicaciones y, tal vez, haga alguna pregunta. Así va transcurriendo la visita, durante la cual las líneas expositivas apuntadas al inicio van ejemplificándose y reforzándose. Terminado el recorrido, los visitantes suelen agradecer la explicación recibida y expresar su satisfacción, porque ahora comprenden la exposición.

¿Cuál es el objetivo de la VGT? Creo que podemos convenir en que no se trata de hipnotizar al público con la "bella música" de

nuestro relato cual flautistas de Hamelín. De modo muy reduccionista, diría que la VG se orienta hacia la creación de un marco que permita la experiencia estética, la conversación con y desde las obras en exposición. Así que pienso que hay que ser conscientes del peligro de las seducciones del guía, no vaya a ser que se repita el comentario que en una ocasión me hizo un asistente al finalizar una visita: "Me ha gustado tanto su explicación que no me he fijado ni en los cuadros".

En el estereotipo de la VG al que antes hacía alusión: el público no habla, solo el guía. ¿Por qué? Casi sin duda, se habrá invitado al público a que plantee cualquier interrogante que le pueda surgir; sin embargo, muy probablemente, el miedo a hacer el ridículo hará que las preguntas sean más bien escasas. Pienso que, como educadores, tenemos que plantearnos si estamos creando un clima propicio para el cuestionamiento: si, por ejemplo, uso un tono magistral, abrumo a la gente con datos, fechas, referencias... ¿quién se atreverá a preguntar sin temor a quedar como un inculto?

He dicho que, casi sin duda, se habrá indicado al público que pregunte cualquier duda que tenga, pero ¿le invitamos a que aporte sus propias visiones, reflexiones...? El público ¿solo puede intervenir preguntando aquello que le dificulta comprender el relato que se le está transmitiendo o puede participar en la construcción de este relato? O, todavía más, ¿puede cuestionar el relato que está recibiendo y proponer otros distintos?

La violencia simbólica también establece muy claramente los roles de escucha: el guía habla y ellos escuchan. Los integrantes del grupo acuden a la VGT asentados en esta convicción/convencción. Así, cuando alguno de ellos hace una intervención, son el resto de los miembros del grupo quienes muestran su molestia por esa "interrupción", ya que creen que están perdiendo el tiempo escuchando a alguien que no sabe y cuya aportación consideran inútil, en lugar de escuchar al guía, que es quien sabe y merece la pena ser escuchado.

La participación de los no eruditos está completamente silenciada en la visita guiada tradicional, de manera que el

conocimiento de los participantes puede entenderse como un lapsus psicológico. Por el contrario: ¿qué está presente? ¿Lo que el "artista quiere decir"? ¿Lo que "podemos ver", "nos transmite" o "hace sentir" la obra? ¿Las reflexiones del comisario y críticos expertos? ¿Pero es esto lo que (más) debe importar a los visitantes o tal vez les interese que la VG articule una conversación cultural que tenga algo que ver con los mundos sociales que habitan?

Y, para marcar esta distancia, empleamos un lenguaje críptico que me invitó a preguntarme: ¿qué términos empleo?, ¿qué referencias menciono?, ¿sirven para reducir las distancias con el público o para marcar una diferencia (aunque sea de modo opaco)?, ¿creo mediante el lenguaje dinámicas incluyentes o excluyentes? Tal vez el término más riguroso no sea el más adecuado cuando queremos que el aprendizaje suceda y esto no significa "abaratar" contenidos o desconfiar de la inteligencia de nuestros interlocutores (si es lo que deseamos que sean), sino de encontrar y construir un léxico y un marco de referencias comunes. Pero lo que es una realidad es que utilizamos dicho lenguaje como una suerte de violencia simbólica que hiere y refuerza la idea del visitante como ignorante.

En cuanto a los contenidos, podríamos contestar que las obras más relevantes y significativas de la exposición; aquellas que mejor permiten articular un discurso coherente que conduzca la VG y que así el público vea y conozca los aspectos más destacados de la muestra. Pero las obras "más significativas" lo son ¿para quién? ¿Por qué? ¿Quién lo ha decidido? ¿Cómo podemos saber que son las que van a tener más sentido para el público? En realidad, no se puede. Esas obras son las más relevantes porque así lo considera la historia del arte, el discurso expositivo marcado por el comisario... razones, estas, que son expresión de una relación de poder-saber (Efland, 2003) que reproduce y perpetúa el sistema establecido. No se trata tanto de cuestionar la responsabilidad que tiene el educador de señalar algunas piezas que considere que pueden resultar especialmente interesantes como de pensar en si también se da al público la

oportunidad de decidir qué obras se trabajan en la VG. Es cuestión de compartir el poder.

Y con respecto a los participantes de la VGT, ¿dedico unos minutos a "conocer" a las personas que van a compartir la visita conmigo? ¿Les pregunto por qué han venido a ver la exposición? ¿Qué intereses tienen? ¿Qué esperan de la VG? Si quiero establecer una conversación y no un monólogo, estaría bien saber con quién estoy hablando, ¿no? Porque en la VGT los individuos son desprovistos de su singularidad en favor de un ente genérico al que se dirige el guía visita tras visita: el grupo. Este es construido a nuestra medida: nivel cultural medio (medio-alto), poseedor de un cierto conocimiento de la historia del arte... (insisto, hablo de mi propia experiencia y no pretendo generalizar, aunque tampoco creo que sea una excepción). Algo que me interesa resaltar es que construimos un ente homogéneo a costa de obviar la, siempre presente, heterogeneidad (tal vez otro lapsus que deberíamos tener en cuenta). Es cierto que asumir la diferencia y trabajar con y desde ella resulta más complicado, pero también puede ser nuestra mejor aliada si queremos desarrollar una VG que potencie su dimensión política y empoderadora.

Y en cuanto a la performatividad, vaya, vaya... con lo inocente que parecía este juego y ha resultado ser ¡una perfidia! Recuperemos la perspectiva y seamos justos. La VG tiene un gran potencial, pero esto no significa que en el camino no podamos encontrarnos con trampas en las que caigamos por inercia, desiste, comodidad.

Compartir algunos de los escollos que encuentro en mi día a día inicia la transformación de realizar una VG más coherente con mi posicionamiento, y lo que para mí es ineludible es que muchas de las dinámicas vinculadas al estereotipo de la VG no permiten una auténtica conversación cultural; piensan y construyen un público uniformado, pasivo, sumiso y receptor de un conocimiento construido, por otros, para él. Un público dependiente, ya que, me pregunto, ¿se posibilita que este realice un proceso de aprendizaje que sea progresivamente emancipador? ¿Los asistentes de las VGT se van construyendo ellos mismos como individuos cada

vez más autónomos para relacionarse con el sistema arte o, por el contrario, se crean individuos dependientes de la VG para que sigan dependiendo y demandando este tipo de formatos, convirtiendo la educación en el museo en un bucle tóxico, dependiente siempre de la figura del guía?

En un mundo cada vez más dominado por Internet, la idea del erudito se está viendo fuertemente cuestionada, de manera que las bases de la VGT deben ser revisadas a favor de una práctica diferente, así que ¿por qué no ponernos manos a la obra con procesos regenerativos que dinamiten estereotipos que, por otra parte, cada vez tienen menos que ver con las prácticas que se están desarrollando en muchos museos y centros de arte? Yo apuesto por las microacciones, pequeños gestos disruptivos dentro de los contextos en los que realizo la VG. Básicamente, estos tienen que ver con los puntos que he señalado en este texto. Así, intento dedicar unos minutos a conocer, en la medida de lo posible, al grupo con el que voy a trabajar; enfatizo el carácter subjetivo de mis comentarios, animo a proponer cualquier obra que despierte interés, manifiesto mi deseo (real) de aprender de ellos, explícito lo que he aprendido en otras visitas de las aportaciones de los participantes, no escondo aquellas cuestiones que desconozco y comparto con ellos mis dudas, intento no escucharme a mí mismo y dejarme llevar por la tentación de utilizar la última palabra que he aprendido (y que seguramente emplearía de modo impropio)... ¡Ah! Y siempre que me obligan a usar microauriculares digo: "Ahora acaban de convertirnos a mí en una gran boca y a vosotros en unas enormes orejas sin boca; pero nosotros no vamos a dejarnos".

¿DE QUIÉN ES ESA VOZ? REPENSANDO LA NOCIÓN DE AUTORÍA A TRAVÉS DE LAS AUDIO-GUÍAS

EVA MORALES

Entras en el museo y pides una audio-guía. La oyes mientras recorres las salas y te vas contenta porque la sensación que tienes es la de haber aprovechado la experiencia. Pero este aparatito, ¿ayuda realmente a que se produzca la experiencia estética y

el aprendizaje, o no? Y si lo hace, ¿de qué forma se produce dicha experiencia estética y dicho aprendizaje? Y ¿qué sucede con un grupo de 25 estudiantes de la ESO cuando van de excursión al centro de arte?

Las audio-guías son recursos didácticos que los museos ofrecen a sus visitantes para poder ver las obras y recorrer sus salas. Las elaboran expertos, que hacen una selección de obras, las más importantes o significativas. La información que obtenemos de ellas son contenidos que ofrecen un conocimiento específico, generalmente nos aportan datos históricos y técnicos de la obra y su autor. Son esos pequeños aparatos con un funcionamiento sencillo y muy similar a un teléfono móvil. Primero tenemos que fijarnos en que la obra que estamos viendo sea una de las seleccionadas; esto lo podemos saber porque en la cartela habrá un número que tendremos que marcar en nuestra audio-guía. A continuación la colocaremos cerca de nuestro oído y ya podemos escuchar la información. En silencio, callada, vas paseando por las salas del museo, escuchas una voz, ¿quién me está hablando al otro lado? Aunque estén hechas por expertos, no escuchamos a *nadie* porque alguien media por ellos. Esa voz es la que te indica el camino y el recorrido, dirigen nuestra (la) mirada: en qué obras nos tenemos que detener y qué es exactamente lo que tenemos que ver y que pensar, es un discurso prefabricado. ¿Por qué no escuchamos más voces, otras, diferentes, plurales? ¿Por qué no escucho mi voz? Y, volviendo a los adolescentes, ¿por qué no oyen su voz?, ¿quién decide que el discurso de un adolescente no es el apropiado?

Las audioguías le cuentan al espectador que están realizadas para *facilitar* la visita al museo, pretenden tener un carácter *universal*, quieren llegar a *todos* los públicos, suelen estar en varios idiomas para que *cualquiera* pueda entenderlas, pero toda esta pretendida universalidad no es cierta: son opacas, porque solo se dirigen a un público adulto, que entiende un lenguaje que, como hemos visto con la visita guiada tradicional, resulta muy confuso para la mayoría, de manera que opera como un recurso simbólico, pero violento, que nos vuelve a recordar lo ignorantes que somos.

La direccionalidad de la mayoría de las audio-guías se ajusta solo a un tipo de visitante prototípico, el visitante ideal, muchas veces de un sexo específico, de una clase social específica, con una edad específica, con un nivel cultural específico, de manera que el resto de los públicos entra a formar parte de aquello que las audio-guías olvidan. Al escucharlas, un adolescente rápidamente llegará a pensar no solo que ese dispositivo no es para él/ella, sino que además está siendo deslegitimado como espectador ideal, como productor legítimo de conocimiento. En definitiva, está siendo menospreciado. Su pensamiento crítico y sus opiniones se obvian y la única información válida es la histórica y académica, como si esa fuera la única forma de valorar las obras de arte. Este lapsus psicológico hace que, sin darnos cuenta, entendamos que el arte son meras fechas, autores, técnica. Nada tiene que ver con nosotras, con nuestra experiencia individual, nuestros pensamientos o sentimientos, remarcando la idea de que el Conocimiento no puede ser biográfico, que el verdadero conocimiento lo construyeron otros. Finalmente aceptas como válidos un montón de datos que pretenden ser objetivos, las subjetividades se quedan aparcadas, porque lo objetivo es la Verdad. Y, claro, el conjunto de todas estas acciones te performa como visitante, modifica tu cuerpo, que se siente cohibido, no sabe dónde pararse, no sabe por dónde empezar ni terminar, un cuerpo que se siente humillado por un discurso ajeno y autoritario.

El proyecto *Audio-guía adolescente* se llevó a cabo por Pedagogías Invisibles y 28 estudiantes de 1º de la ESO del IES Castillo del Águila, en colaboración con el Departamento de Investigación y Acción Cultural del Museo Thyssen-Bornemisza durante el curso 2010/2011. Motivadas desde estos dos lugares de aprendizaje, el museo y el instituto, comenzamos a movernos: por un lado nuestra intención era transformar las pedagogías invisibles de las audio-guías en un dispositivo biográfico, plural y emancipador. Para darles otra voz, otros contenidos, otro discurso, y así escuchar una reflexión, una experiencia, y conseguir de esta forma legitimar el cuerpo de un adolescente de 12 o 13 años en el museo. Fue desarrollado en tres fases.

A la primera de ellas la llamamos "¿Alguien me oye?" y sucedió en el instituto. La intención era acercarnos a las audio-guías, ver sus pedagogías invisibles y plantearnos cómo las podríamos modificar. ¿Quiénes somos nosotros? ¿Qué podemos aportar? ¿Puede ser válida nuestra opinión? Estas son algunas de las preguntas que nos formulamos. Sin olvidarnos de trabajar los elementos del lenguaje visual, mientras íbamos analizando las imágenes, poníamos énfasis en la importancia de que cada uno generase su propio discurso, su cuerpo de conocimientos y en la idea de que analizadas no consistía en adivinar lo que quería decir el autor o la autora, sino lo que querían decir para nosotros mismos. Tras este proceso de análisis y reflexión acerca de las imágenes, los estudiantes elaboraron una estructura sobre las que íbamos a trabajar en el museo.

En la segunda fase, "Estoy aquí", lo importante consistió en el concepto *trabajo de campo*. Primero exploramos el museo para conocerlo y situar nuestro cuerpo, de manera que, en grupos de dos o tres personas, los estudiantes fueron recorriendo las salas, viendo los cuadros y discutiendo entre ellos qué obras iban a seleccionar. Una vez seleccionadas, realizaban un pequeño análisis para después poder elaborar su discurso. Al escuchar sus conversaciones, podías oírles decir: "¿Tú qué ves en ese cuadro?", "A ti, ¿qué te parece que quiere decir esta obra?", "Yo creo que...", "Pues yo pienso que...". Ellos (los estudiantes) estaban ahí con todos los sentidos y toda su atención, mirando las obras, escuchando su voz y la de sus compañeros, generando su propia experiencia dentro del museo.

La última fase, "Probando, probando, uno, dos, uno, dos", consistió en un proceso de reflexión tras la experiencia anterior. Era el momento de articular un discurso propio, de recomisariar, de dar un sentido y un significado al conjunto de obras elegidas. Habían recogido las opiniones de cada uno y ahora era el momento de narrar su vivencia ante las obras de arte, meditar sobre por qué pensaban esto y no aquello y qué había en la obra que les sugiriese todas esas ideas, sus ideas, construyendo un relato unificador. Por último, había que poner la voz de las

audio-guías. ¿A quién se iban a dirigir? Unos se dirigían a sí mismos, como si hubieran estado narrando su diario; otros, a sus propios compañeros; algunos, a un adulto que quisiera escucharlos... pero cada uno proyectaba su cuerpo concreto, su microdiscurso.

Escuchar estas audio-guías supone una experiencia extraña y maravillosa, porque ya no es la voz impersonal de los expertos la que te habla, sino una voz de una persona de 12 o 13 años, voces reales, algunas de estudiantes que están cambiando la voz. Inmediatamente te identificas con esa voz y te transportas a tu adolescencia y escuchas relatos, subjetividades, variables de esa obra que tienes delante y a la que te puedes enfrentar de una forma diferente.

La experiencia de escuchar una audio-guía subjetivizada te empodera como espectadora porque te permite, a través del tono y las vivencias particulares de otros, construir tu propio relato, de manera que la experiencia de aprendizaje es autobiográfica en vez de ajena, poética en vez de literal, placentera en vez de violenta. Te sientes autora. Por fin.

ESTO NO ES UNA FAMILIA. CUANDO LAS PEDAGOGÍAS NOS DESVELAN DESESTRUCTURACIONES INVISIBLES

ANDREA DE PASCUAL

El centro cultural Matadero Madrid buscaba un proyecto educativo de talleres para familias los fines de semana. Tres miembros de Pedagogías Invisibles estaban deseando emprender nuevas líneas de trabajo e investigación, pero ¿qué es un taller de familias? Por lo que habíamos observado en nuestra experiencia profesional y personal, este formato no era ni para todos los tipos de familias ni estaba pensado para todos los miembros. Así que nos paramos a pensar antes de diseñar nada.

Según nuestras investigaciones, en otros centros culturales y museos, un taller de estas características se resumía de la siguiente manera: los padres y los hijos (entre 6 y 12 años) van juntos un sábado/domingo por la mañana a la institución cultural. Ven una

serie de *obras de arte* que los niños van descubriendo a través de las preguntas que la educadora les formula. Los niños parecen listísimos. A los padres se les cae la baba. En una segunda fase, se abandonan las salas expositivas y todos se desplazan hacia el *aula taller*, donde solamente los niños construyen un objeto siguiendo las indicaciones del educador, mientras que los padres colaboran cuando la técnica se complica (es decir, cuando hay que hacer cosas como pasar un hilo por el ojal). Padres e hijos se marchan del museo con un bonito recuerdo que enseñar y que colgarán en la puerta de la nevera.

Tras esta fase de detección, pasamos a la del análisis y empezamos a preguntarnos cosas que antes nos parecían obvias. ¿Por qué existe la limitación de edad de 6 a 12 años? ¿Por qué solo familias de papá, mamá e hijo/hija? ¿Para quién se ha diseñado este taller? ¿Quién aprende? ¿De quién aprenden? ¿Existe un para qué que vaya más allá del entretenimiento?

Los museos siguen considerando que solo existe el modelo más tradicional, cuando en la realidad las familias han cambiado y evolucionado de muy diversas formas que distan mucho de un patrón único y cuando, además, el modelo tradicional de familia excluye a los adolescentes. A quién consideramos hoy en día como parte de *nuestra familia* es algo que ha cambiado totalmente en muy poco tiempo. Esta puede abarcar otras figuras, como la de tu compañero de piso, un amigo o el hijo del vecino a quien cuidas los fines de semana. Y si yo, adolescente de 17 años, quiero ir con mi abuela, o a mí, joven de 35 años sin mujer ni hijos, me apetece ir a participar con mi compañero de piso, se nos presentan dudas sobre si seremos aceptados o no en una acción educativa de estas características.

¿Qué es lo que detectamos mediante un análisis profundo de las actividades educativas destinadas a familias en los centros culturales? Para empezar, el adulto tiene un papel de mero acompañante, ya que el diseño de la actividad está centrado en el niño, lo que nosotros denominamos el efecto "Me voy a tomar un café y ahora vuelvo". Las cuestiones planteadas, las dinámicas, la forma de hablar... todas ellas van encaminadas a que sean los más

pequeños quienes aprendan y disfruten, mientras que el acompañante adulto no tiene hueco para su propio aprendizaje, ya que se limita a complacerse con el de su hijo. Los niños son los protagonistas (sujeto activo) y los adultos quedan relegados a la categoría de espectador (sujeto pasivo). Estos roles están totalmente internalizados por madres y padres, tal y como refleja el desconcierto o la reticencia que, en ocasiones, estos muestran cuando, al consultar a la educadora si pueden visitar ellos por su cuenta la exposición, o incluso si se pueden ir a tomar un café mientras terminamos, se les dice que no pueden abandonar la actividad que se está realizando. Todo ello deja clara su impresión: no se sienten partícipes del taller. Existen mensajes opacos que trabajan con una direccionalidad que relega al padre o a la madre a un segundo plano, como si en una actividad para niños los adultos no pudiesen aprender, y dejando en el aire la suposición de que, entonces, los niños tampoco podrán aprender en una actividad para adultos. Existe por lo tanto un entendimiento de la enseñanza y del aprendizaje como procesos estancos y relacionados con las edades y un discurso invisible que nos dice: los adultos y los niños juntos no aprenden, hay que separarlos.

En un segundo lugar, en los programas para familias de las instituciones culturales lo habitual es que las actividades estén diseñadas al milímetro y no se deje espacio para lo inesperado, lo casual o la sorpresa, siendo la educadora la que marca en todo momento el qué y el cómo. Tanto en sala junto con las obras como en el taller, la educadora marca los puntos a tratar, no dando lugar ni a la performatividad ni al rizoma, que es como realmente conseguimos que suceda el aprendizaje, asumiendo la idea de que el conocimiento dado no puede ser transformado ni enriquecido por las experiencias individuales del espectador y especialmente si ese espectador tiene menos de 16 años.

De esta manera, los programas para familias en los museos de artes visuales se configuran como actividades cosméticas, para pasar las mañanas de un sábado o de un domingo entretenidas, socialmente reconocidas, *cool*. Como los niños van con sus padres,

estos se cuidan muy mucho de que no toquen nada, ni griten, ni salten, de manera que el silencio permanezca y el resto de visitantes no se altere.

Por todo lo anterior, decidimos cambiar tanto los contenidos como los formatos de nuestra propuesta y, para empezar, transformamos el concepto de *edad*, abrazando la intergeneracionalidad, decidiendo renombrar nuestros talleres como 0-99, concepto ya utilizado por Noelia Tofé Santa María en su *DEA Los talleres y la heterogeneidad del público: estudio experimental y propuestas metodológicas*. ¿Motivo? El lenguaje puede transformar o cuestionar la realidad y queríamos liberarnos del corsé que puede subyacer bajo el término "Taller para familias". Nos apuntábamos a un proceso regenerativo en el que el público pudiera sentir que podía participar con cualquier tipo de conexión, que no se quedaba fuera.

La cuestión, ahora, era: ¿cómo desarrollar estas acciones de educación artística 0-99? Recurrimos, por un lado, a los procesos de aprendizaje cooperativos y colaborativos y con la posibilidad de aprovechar el conocimiento que cualquiera trae consigo. Ambos tienen mucho que ver con el edupunk (Piscitelli, 2010) y las pedagogías regenerativas (Acaso y Ellsworth, 2011), es decir, con la rotura no solo de los contenidos, sino de los formatos. El aprendizaje se mueve en el marco de la experiencia social, depende del intercambio de ideas y conocimientos entre los miembros del grupo, de quienes se espera que participen activamente, que estén motivados para lograr su propio aprendizaje, que vivan el proceso y se apropien de él de manera natural en vez de programada.

En la práctica hemos generado dinámicas para que se diera una interacción real entre adultos y niños, que pueden ser padres e hijos o no, pueden ser amigos, tíos y sobrinos, abuelos y nietos, compañeros de piso, compañeros de trabajo, etc. Hemos trabajado con temas que tuvieran un potencial transformador más allá de los muros del museo y hemos considerado como parte esencial de la acción la visibilización del trabajo realizado, así que nunca nos hemos escondido en el aula didáctica (normalmente situada en los espacios menos valorados de los centros de arte), sino que

siempre hemos trabajado en el *hall* de entrada o en el mismo espacio expositivo, dejando incluso nuestras producciones expuestas a la vista del resto de visitantes del centro.

Y, por último, hemos partido de la idea de la obra de arte como experiencia, frente a la producción de objetos, en concreto la *performance*, siendo el cuerpo y la intervención en el espacio los ejes metodológicos de nuestras acciones, de modo que se establecieran relaciones entre los participantes (hablamos, jugamos juntos inventando nuestras reglas) y entre estos y el espacio (tengo mi lugar en este sitio, no vengo a algo que tienen preparado, sino que puedo ser parte activa de ello). En definitiva, hemos diseñado actos educativos en los que el concepto de familia se ha metamorfoseado, ha adquirido nuevas formas y otras funciones más allá de producir un objeto con el que decorar la nevera.

PULMONES, SOFÁS Y ACERAS CALIENTES. LAS PEDAGOGÍAS INVISIBLES EN OTROS CONTEXTOS

LA BIBLIOTECA COMO PULMÓN O CUANDO LAS PEDAGOGÍAS
INVISIBLES NOS DICEN QUE ES MEJOR VER LA TELEVISIÓN
QUE LEER UN LIBRO

MARTA G. CANO

El Servicio de Atención al Paciente de uno de los principales hospitales del área metropolitana de Madrid necesitaba ayuda para reactivar la Biblioteca de Pacientes (BdP). Para entender el contexto en el que se sitúa este relato, conviene saber que la BdP se creó, al igual que muchas otras, dentro del Plan de Humanización de la Asistencia Sanitaria, que afectó a la red de hospitales del Insalud en 1984. En el punto 11 de la Carta de Derechos y Deberes del Usuario de dicho plan se establece que para que "la hospitalización incida lo menos posible en las relaciones sociales y personales de los pacientes [...], el hospital facilitará el acceso a los medios y sistemas de comunicación y de cultura y la posibilidad de actividades que fomenten las relaciones sociales y el entretenimiento del

ocio". Pero ahora estamos en 2012 y la biblioteca está poco frecuentada y prácticamente inactiva, a pesar de tener una persona dedicada a ella expresamente y disponer de un amplio número de ejemplares, que abarcan numerosas materias, y por tanto capaz de dirigirse, en principio, a diferentes públicos.

El hecho de que me encuentre realizando mi tesis doctoral en torno al arte y los contextos de salud me lleva a trabajar en dicho hospital con un proyecto relacionado con el arte contemporáneo. Al recorrer sus pasillos buscando un lugar donde trabajar, descubro la Bdp, la contemplo como el lugar ideal para desarrollar acciones relacionadas con la educación en el hospital y la primera pregunta que me hago es: ¿por qué no hay nadie en la Bdp?

El edificio del hospital tiene 15 plantas y la Bdp se encuentra en la séptima. Llego siguiendo una indicación, me esfuerzo en buscar, me paro ante una puerta blanca, igual al resto de puertas. Un cartel pequeño con un horario (de 11:00 a 13:00 y de 13:45 a 15:00), miro hacia arriba, justo encima del marco de la puerta se encuentra otro cartel (BIBLIOTECA DE PACIENTES). Llamo con los nudillos, una voz desde dentro me dice: "Adelante". Entro dejando la puerta abierta a mi espalda, el bibliotecario saluda y se dirige a cerrar la puerta. El espacio es muy luminoso.

Una vez dentro, miro los libros ordenados y etiquetados en las estanterías, libros amontonados sobre algunas mesas por la imposibilidad de catalogarlos, mesas rectangulares de color verde claro, al más clásico estilo escolar, sillas de loneta verde oscuro (tipo sala de espera de una gestoría de medio pelo). La mesa más cercana a la puerta está llena de revistas del corazón, la siguiente mesa tiene los suplementos dominicales de los periódicos, al fondo, en la parte más estrecha de la sala, una mesa redonda con libros apilados. En las escasas paredes libres de estanterías, la puerta, incluso en alguna mesa a modo de faldón se disponen pósters de paisaje, flora y fauna diversas, pegados con celo. Frente a las mesas dispuestas en línea, la mesa del bibliotecario, mesa de despacho color crema, silla también verde, pero con reposabrazos. Un aparato de música, el ordenador, el fichero, lápices y bolígrafos para escribir.

No acierto a entender dónde estoy, ¿una biblioteca?, ¿la sala de estudio de un colegio? Confusión. No es un lugar donde quedarse. Lo que no hay: una puerta abierta que invite a pasar. Una silla cómoda que invite a quedarse, una mesa en torno a la cual conversar. La puerta cerrada que nos obliga a llamar, es decir, pedir permiso; pero si hay que pedir permiso, ¿para quién es este lugar? La mesa del bibliotecario se dispone de forma distinta, se ve desde la puerta, aquí estoy yo, yo os guío, yo os invito a que entréis: violencia simbólica. Las revistas del corazón dispuestas en la mesa más cercana a la puerta me sugieren dudas, ¿invitan a entrar a quienes no les interesa la lectura o pretenden retener a aquellos que no leerán un libro? ¿Qué lugar ocupan las mujeres en esta disposición de los objetos, libros, revistas?

La direccionalidad de la Bdp no invita a quedarse, llego a la conclusión de que la biblioteca es un lugar para osados destinado a quienes se atreven a llamar a una puerta para pedir un libro. Y que es el lugar del bibliotecario, pero no un espacio donde haya lugar para todos, para el intercambio. Pienso en lo que la palabra "biblioteca" simboliza en el mundo de fuera y cómo este significado se refuerza en el mundo de dentro del hospital. ¿Quiénes van a la Bdp? Podríamos empezar por entender que hay quien no se acerca a una biblioteca porque el mero hecho de que sea eso, una biblioteca, desplaza a quienes se sienten lejos del acto cultural o intelectual. ¿Qué sucede entonces con todos aquellos que no son los elegidos? ¿Cuál es su espacio en un lugar donde no hay otros espacios? La respuesta es sencilla: el pasillo.

Para transformar este lugar en un lugar social, concebí el espacio como una sala de arte contemporáneo. Entendemos el hospital y el espacio de la biblioteca como un espacio público, por tanto, un espacio que debe construirse atendiendo a la diversidad de una sociedad, la que convive en el hospital, cuya circunstancia común es la enfermedad. La vida en el hospital gira en torno a la espera, al tiempo y la inacción. En la medida de lo posible ese tiempo puede constituirse en el tiempo de la oportunidad para el conocimiento, y ese tiempo necesita un espacio abierto.

La propuesta inicial consistió en trasladar el concepto exposición a este espacio, proyectando reproducciones de arte contemporáneo, agrupadas en torno a una temática. Situar me como una proveedora de contexto, en el que incitar una conversación sobre las propuestas. Para ello, se hizo imprescindible llevar la mesa redonda, recluida al fondo, a un espacio más amplio y situarla delante de la mesa de Isidro, frente a una pared en la que se proyectaban las reproducciones de arte contemporáneo. En esa mesa dispuse cartulinas, papel, lápices, algún periódico, además de una relación de las imágenes que se estaban proyectando y que se dejaban a veces en la mesa a disposición de quienes quisieran cogerlas. Muchos de los habitantes se llevaban las imágenes que más les gustaban. Intentamos siempre que la puerta estuviera abierta.

Diversos temas se han ido proponiendo en estas exposiciones: la imagen y las emociones, las intervenciones en el paisaje, el absurdo y la memoria de las sensaciones, se han buscado las conexiones vitales con los participantes y las reflexiones. Pero fundamentalmente han sido la excusa para relacionarse, desde otra perspectiva, en un lugar como el hospital. Se dispuso un espacio libre en la pared para que los participantes fueran dejando sus impresiones, ocurrencias e historias. Se han realizado instalaciones en el espacio, invitando a diferentes modos de participación, y se han llevado a cabo pequeñas intervenciones artísticas fuera del espacio de la biblioteca para invitar a la gente a conocerla. Estas acciones conviven a la vez y se presentan como una opción y de ese modo, algunos solo acuden a charlar y otros, además, se llevan el libro.

Y, entonces, el aprendizaje sucedió. Un hombre que descubrió el bosque de Irati y decidió pasar allí las vacaciones con sus hijas en cuanto le dieran el alta. Reflexiones que surgieron de nuestra mesa redonda sobre las imágenes: el concepto paciente/persona. El pijama y la enfermedad frente a la clase social, la posibilidad de intercambiar conocimiento en ese espacio. Lo útil de lo inútil.

A lo largo de todo el proyecto se plantearon preguntas que, a mi modo de ver, han resultado clave para entender la naturaleza

que el proyecto iba adquiriendo: ¿imaginabas que un lugar como este fuera posible en un hospital? La respuesta fue siempre "NO". ¿Cómo definirías este lugar ahora que lo conoces? Respuestas: un espacio de desconexión, un espacio en el hospital que no es el hospital... y la más poética de todas: "El espacio de los sueños". ¿Qué harías aquí? Todas las propuestas respondían a una actitud, la de estar y aprender.

Todos los que han pasado por allí han aprendido que un lugar así es posible: se produce la transformación en la realidad social del hospital. La repercusión positiva que fue teniendo el proyecto llevó a que el Servicio de Atención al Paciente incluyera esta acción en el Comité de Calidad Percibida del Hospital, un órgano institucional que trabaja en proyectos de mejora de la calidad de vida de los pacientes y usuarios del hospital. Un año más tarde este comité entiende que ha de cambiarse el nombre por el de Biblioteca de Pacientes. En este momento se busca un nombre que describa y comunique mejor a los usuarios lo que ese espacio representa.

HABITANDO LO INHABITABLE. CUANDO LAS PEDAGOGÍAS INVISIBLES DENUNCIAN EL ESTIGMA Y LO TRANSFORMAN EN POSIBILIDAD

AMANDA ROBLEDO

Este relato surge de la contradicción existente entre la permanencia de servicios específicos para personas con discapacidad intelectual o del desarrollo y las nuevas leyes que potencian una política normalizadora e inclusiva. Estamos en tránsito entre un modelo rehabilitador terapéutico diseñado en los años sesenta y un nuevo modelo socioecológico, gracias a investigadores como el psicólogo Schalock y su enfoque de la discapacidad como "el resultado de la interacción entre la persona y el entorno de la misma". Esta nueva mirada contempla a la persona con necesidades especiales como un ciudadano de pleno derecho, en base a los principios de normalización, inclusión educativa y acción personalizada ratificados en la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

(CRPD, Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Nueva York, 13 de diciembre de 2006).

Actualmente, los servicios y programas que se ofrecen en España a las personas con necesidades especiales son muy pocas veces inclusivos, pues actividades relacionadas con formación, hogar, trabajo y ocio se desarrollan normalmente en entidades de carácter específico creadas desde los modelos caducos del pasado, aislados geográficamente de la vida social, invisibilizados desde fuera y con un tratamiento del espacio y del mobiliario que refuerza el estigma del colectivo. En la mayoría de los casos, y pese a la intención de trabajar desde roles horizontales, estos espacios están diseñados desde una idea de institución sanitaria, la falta de experiencias inclusivas sostiene todavía relaciones jerárquicas (muchas veces invisibles). Esta concepción del espacio produce de manera explícita unas dinámicas de violencia simbólica que podemos visualizar de inmediato si buscamos en nuestra memoria el imaginario que hemos ido construyendo sobre este tipo de entidades, las cuales, al utilizar una direccionalidad hospitalaria en lugar de una direccionalidad de hogar, generan serios prejuicios en aquellas personas que se ven forzadas a habitar estos espacios inhabitables.

Las nuevas metodologías de trabajo que se emplean en el ámbito de la discapacidad para promover la autodeterminación se esfuerzan por otorgar el poder a la persona, pero, en la práctica, los formatos propuestos todavía no han logrado romper este desequilibrio, acumulado a lo largo de años de dependencia. El currículum opaco de los espacios de relación entre individuos con diferentes capacidades sostiene hábitos en los que las personas con discapacidad se sitúan todavía como sujetos pasivos y dependientes, olvidando todas aquellas capacidades que cada uno alberga. Esta elipsis o lapsus psicológico nos ofrece una visión estereotipada y sesgada de la discapacidad y, aún más, de cada persona con discapacidad. Entender que cada ser humano es un universo complejo de capacidades y dependencias nos llevaría a anular dicho concepto y su carga de violencia simbólica y sustituirlo, quizás, por el de *diversidad funcional*. Si nos parásemos a reflexionar humildemente, podríamos

afirmar que dentro de esta categoría entramos todos, pues... ¿acaso no somos todos funcionalmente diferentes?

Para cambiar esta direccionalidad caduca y poder establecer nuevos roles, desde la idea de la co-creación entre ciudadanos (las personas con discapacidad y sus apoyos), necesitamos nuevas dinámicas que favorezcan la emancipación del individuo para así definir cuáles son realmente sus proyectos de felicidad personal. Desde este planteamiento, son necesarios otros escenarios para la reflexión y la búsqueda de identidades propias (y no importadas desde el deseo de otros), para el ejercicio del pensamiento creativo y las experiencias transformativas ("que *performen* la realidad"; Acaso, 2012). Un espacio de felicidad en el que construirnos. Como plantea Schalock: "Hablar del ser humano, del hecho diferencial de lo humano, es hablar de comunicación (no decimos lenguaje oral), es ser actor de la propia existencia y del contexto en el que se existe; es hablar de capacidad para regular a otros seres humanos y aceptar ser regulado por ellos; es hablar de autogobierno, de capacidades de elección y decisión; es hablar de una construcción social y cultural de las personas...".

La transformación que quiero exponer mediante este relato se desarrolla junto a los usuarios y profesionales de la Fundación Tuya, en colaboración con la Fundación Aprocor. Ambas entidades tienen como finalidad mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y la de sus familias. Sus objetivos se dirigen a ofrecer oportunidades que fomenten la realización de proyectos de felicidad para sus clientes. Después de dos visitas al centro, inicié diálogo con Ester Ortega, directora de la Fundación Tuya. Nuestras discusiones sobre las problemáticas de la inclusión nos llevaron a imaginar un nuevo proyecto que ofreciera una experiencia inclusiva a un grupo de personas con necesidades especiales desde la idea de empoderamiento, a través de la producción cultural.

La mayoría de las entidades que trabajan junto a personas con discapacidad han sido creadas a las afueras de las ciudades y cuentan con arquitecturas cerradas en sí mismas, lo cual dificulta la

visibilidad y la participación de sus usuarios en el contexto social, fomentando el desconocimiento y los prejuicios acerca de la discapacidad. El espacio de trabajo de la Fundación Tuya se había instalado en una sala olvidada dentro del complejo residencial Las Fuentes, una institución de la Fundación Aprocor, situado en un barrio periférico de Madrid.

La Fundación Tuya ha transformado el aula en un espacio de trabajo donde el encuentro y la reflexión son fundamentales. El diseño del espacio tiene una clara intención pedagógica y busca, de manera invisible, acoger al recién llegado e invitarle a participar desde la confianza y la cercanía. En este lugar, Ester y yo hablamos sobre los roles de usuarios y trabajadores, desde nuestra preocupación por el empoderamiento personal y la idea de que el espacio de trabajo se parezca más a una casa que a un hospital, que a un colegio, o incluso que a una cárcel, para así transformar el concepto del usuario como enfermo al de persona.

Después de atravesar varias salas con ordenadores y mesas de oficina, un cartel verde en la puerta entreabierta te invita a descubrir un espacio de trabajo diferente. Si la abrimos, no encontramos lo que esperamos, encontramos una enorme mesa de madera, redonda, rodeada de mapas visuales en los que se pueden leer imágenes y textos sobre el proyecto, algo que propicia a sentarte a dialogar. Puedes tomar un café mientras descubres la biblioteca del Rincón de Ética (en la butaca verde, junto a la estantería con libros que te invitan a la reflexión), desde la que el equipo de trabajo de Tuya se ofrece a explicarte la misión de proyecto, sentados en la zona de sofás, situada frente a la pantalla de proyección. Al fondo se encuentran una serie de asientos-caja donde se guardan diferentes materiales para las actividades que se realizan en el espacio: encuentros con desayuno, procesos creativos durante las reuniones y actividades de formación fuera de Tuya. El color verde inunda el espacio con la intención de hacerlo *bosque*, pues la falta de luz natural imposibilita la presencia de plantas, que se intentan sustituir con pequeños detalles como una escultura de ramas secas, membrillos sobre las mesas o flores... El verde de la mesa, cajas, alfombras y mapas visuales de las paredes intensifican la idea de

espacio orgánico, un espacio que te abraza y que todos queremos habitar, ¡al menos, todos los que lo conocemos! Desde su creación, el boca a boca ha hecho difusión de la "Sala Tuya", como se conoce coloquialmente, y tanto los propios trabajadores y vecinos de Las Fuentes como otras entidades lo solicitan o alquilan como espacio de reunión y formación. Un elemento central que democratiza las relaciones interpersonales es la mesa circular. Este inmenso mueble (con sofás circulares a su alrededor) es la clave para el diálogo horizontal, de diseño exclusivo creado por Ester (a partir de una pieza reciclada de una exposición del Instituto Cervantes de Madrid) e inspirada en otros espacios de *coworking*, como las salas de reunión de Hub Madrid, Intermediae o el Centro de Arte dos de Mayo, este mobiliario es el escenario de reuniones y encuentros de tú a tú, de persona a persona. El círculo genera comunidad, rompiendo la idea de profesional y usuario, representando la idea de equipo, que trabajan juntos con un fin común: crear proyectos de felicidad compartidos.

Mi propuesta de trabajo concreta para posibilitar un espacio de inclusión real fue la creación de un Laboratorio de Investigación, colaborativo e inclusivo, en el espacio de la Fundación Tuya en septiembre de 2011. En este laboratorio participamos personas con diferentes capacidades interesadas en la creación. La meta del proyecto es facilitar un proceso de empoderamiento de los participantes. La primera fase, desde septiembre de 2011 a enero de 2012, se centró en la creación del equipo de trabajo, que definimos con el nombre de Creación Colectiva. Como grupo de investigación colaborativo, promovemos la horizontalidad de roles mediante dinámicas de trabajo cooperativo, asumiendo que todas las personas necesitan apoyos para realizar determinadas tareas. El grupo acoge y complementa las particularidades de cada miembro.

La intención del grupo es ser un campamento base dentro de Tuya para investigar y desarrollar nuevas metodologías que fomenten la reflexión personal, el pensamiento divergente y la experiencia inclusiva. Desde enero de 2012, un grupo de 16 personas hemos emprendido un proyecto de investigación: el diseño de un juego grupal que fomente la autodeterminación personal de una

manera lúdica. En esta primera fase de creación hemos ideado un prototipo de juego de mesa que denominamos "Atrapa tu sueño". La meta del juego es la superación de una serie de retos que cada jugador decide asumir libremente, y, para lograrlo, contará con el apoyo del grupo. La toma de decisiones y el ejercicio de la responsabilidad son procesos inherentes al propio juego. Este ofrece una experiencia de aprendizaje simbólico y libre, a la par que genera un espacio de interacción en el que comunicarnos a través de diferentes lenguajes.

Como individuos que necesitamos definirnos diariamente, los seres humanos tenemos la posibilidad de construirnos alegremente y de esta manera poder planificar proyectos de felicidad. Pero, antes de poder estructurar un proyecto vital, es necesario saber qué nos gusta y qué no, qué actividades nos apasionan y junto a quién nos emociona realizarlas, o qué situaciones no encajan en nuestra manera de ser. Una cuestión de identidad que necesita de tiempos y espacios para construirse desde la libertad y la posibilidad. Dentro del juego "Atrapa tu sueño" hemos diseñado una fase de definición del perfil del jugador que trabaja en torno a la identidad, planteando una serie de preguntas centradas en lo cotidiano que nos acercan a cada persona.

Desde Creación Colectiva creemos que el juego es el proceso idóneo para favorecer el autoconocimiento y el aprendizaje colaborativo. Nuestro grupo quiere actuar como productor y mediador cultural con el diseño y difusión de un juego aplicable a otros contextos interesados en el uso de esta nueva metodología de trabajo, en la que las pedagogías invisibles han transformado nuestra experiencia.

UNA CALLE CON CARTELAS. O CUANDO LAS PEDAGOGÍAS INVISIBLES NO ME DEJAN ENTRAR EN UN MUSEO

ANA CEBRIÁN

Los museos y galerías de Madrid tienen un déficit de asistencia de público inmigrante. Esto se debe, principalmente, a que dichos espacios expositivos no cubren las necesidades educativas reales de dicha población, con la excepción de algunas instituciones que

diseñan actividades con asociaciones concretas. Esta barrera se traduce en un gran desconocimiento por parte de la población migrante de la existencia de innumerables artistas, reconocidos dentro del arte contemporáneo, que pertenecen a sus mismos países de origen y a sus comunidades étnicas y que reflexionan en sus obras sobre problemas sociales que les afectan directamente y con las que se pueden sentir plenamente identificados. Hay una distancia, que parece insalvable, entre las obras de estos artistas y la población a la cual, estos mismos artistas, hacen referencia.

En mi relato, me voy a centrar en el caso del barrio de Lavapiés de Madrid, como ejemplo de un espacio urbano con alta concentración de personas pertenecientes a diversas nacionalidades en el que existe una brecha entre las estructuras de la alta cultura y los recién llegados, que sienten que no encajan en estos lugares.

Generalmente, todas las estructuras museísticas transmiten al visitante que se encuentra en un espacio vinculado a la alta cultura mediante procesos invisibles en la disposición de los elementos que las conforman: la estructura, el enlosado, la distribución de los espacios, la immaculada limpieza de paredes y suelos, la publicidad e información, las referencias a otras obras de arte o exposiciones anteriores, la falta de espacios para el descanso, la seguridad, que vigila siempre atenta ante "cualquier elemento que no encaje". La falta de explicaciones en idiomas alternativos a los habituales (lapsus psicológico), como el árabe, el chino o los distintos idiomas africanos, denota que, pese al volumen de población residente de esos países, la direccionalidad de estas entidades no los considera como público potencial. Los inmigrantes se sienten rechazados por este modo de direccionalidad que les califica de intrusos desde el primer momento, rechazo que se torna visible, por ejemplo, en actitudes de la seguridad con respecto a su acceso, aunque no se les impida directamente la entrada. Este tipo de violencia simbólica opera a través de las pedagogías invisibles del espacio, situándolo como un gueto fronterizo que excluye visualmente a quienes no encajan como visitante ideal.

El diseño de estos espacios y su negación de la realidad exterior (que proyectan como confusa, sucia, orgánica) actúan como barrera con la población "no autóctona" del mundo de la cultura. El *cubo blanco* como paradigma de la galería y del centro de arte, elegido como espacio ideal para la cultura por su supuesta neutralidad visual, aunque no lo pretenda, provoca en el visitante la sensación de no pertenencia. Y, dentro de esta supuesta neutralidad opaca, el verdadero mensaje que recibe es: si no encajas con nuestras normas invisibles, mejor no entres.

¿Quién es el público ideal del *cubo blanco*? Un público occidental, culto, formado en arte, de clase media o media-alta, relativamente joven, moderno y crítico. Sin embargo, parece que los inmigrantes no coinciden con este tipo de público. Se necesitaría un cambio estructural en la concepción del inmigrante tipo: son el tema, pero no el público. Son el tema, ya que hablar sobre "la problemática de la inmigración" se ha convertido en algo habitual en nuestra sociedad, pero, como no representan al espectador medio, no son convocados. No se espera de ellos que sean el público, pero sí una herramienta para atraer a públicos concienciados, aunque confundidos, con su causa.

Estos centros justifican la ausencia de participación del público inmigrante como falta de interés, baja formación y desintegración cultural, cuando en realidad se trata de un problema relacionado con la direccionalidad del centro. No existe una mediación especializada, no hay convocatorias "orgánicas" (es decir, estructuras que se fundan con el devenir vital-tradicional del barrio) que publiciten las exposiciones e interactúen con dicho público fuera de la institución. Nadie se da cuenta de que uno de los factores de rechazo son los relatos que se configuran desde las pedagogías invisibles.

A continuación pasaremos a relatar una experiencia que trata de transformar las pedagogías invisibles del centro de arte, siguiendo la mentalidad performativa-transformadora del grupo Pedagogías Invisibles. Se trata de un proyecto realizado en colaboración con personas africanas y afrodescendientes en el barrio de

Lavapiés, un proyecto que crea una experiencia transfronteriza entre la alta cultura y la cultura del barrio.

La idea, que nació de un trabajo colaborativo, era la de realizar una intervención educativo-artística en el barrio de Lavapiés. Viendo que surgían diferentes propuestas, dirigidas a la acción, relacionadas con la intervención urbana y la propia ocupación temporal del espacio, los participantes del proyecto: Ana Cebrián (España), Isaac Nvomo (España), Luenkan Tchatchoua (España), Gaston (Camerún), Chai (Mauritania), Coul (Costa de Marfil) decidimos tomar el concepto de exposición como denuncia de las diferentes necesidades del barrio y para promocionar la presencia y visibilidad de la comunidad afro: una de estas acciones fue *El museo a la calle*.

Con el proyecto *El museo a la calle* pretendíamos acercar la obra de grandes artistas del mundo contemporáneo a la gente del barrio. Queríamos que se sintieran motivados y atraídos por las piezas, representados e implicados, y para ello utilizamos el trabajo de dos artistas afro que trabajan con la crítica social: Kehinde Wiley, que representa en sus cuadros a personas negras, gente de los barrios de Harlem, El Salvador, Dakar, etc., posando como dioses, héroes y reyes, y Hank Willis Thomas, que crea imágenes que incitan a la reflexión sobre los derechos y triunfos alcanzados por personas negras, los grandes movimientos de lucha social, el activismo y las consecuencias de sus logros, realizando una revisión crítica de los mismos.

Con las imágenes impresas de algunas de sus obras, creamos diferentes *Museos en la calle*, elegimos lugares estratégicos del barrio, colocamos reproducciones impresas de las obras y observamos-documentamos las reacciones de las personas que interactuaban. Posteriormente actuamos como mediadores, conversando con los visitantes, aportando información, preguntando si les gustaba la acción o no, qué les sugería, si alguna vez habían visto obras así, si habían estado alguna vez en un museo, si les gustaría ver más arte contemporáneo en la calle, en su plaza, en su entorno, etc., y, lo más importante, si se sentían identificados y representados en el nuestro.

La respuesta fue muy satisfactoria, algunos incluso creían reconocer a compañeros y amigos representados en las obras; traían a más amigos, querían sacarse fotos con las obras elegidas, preguntaban, querían saber más sobre ellas y los artistas y dónde encontrar información; algunos también nos pedían si podían llevárselas. Hubo todo tipo de reacciones y podemos decir, sin duda, que tanto los participantes como las personas anónimas que intervinieron en este proyecto se enriquecieron con el intercambio, lo que justifica la necesidad de saltar las fronteras culturales que produce el *cubo blanco*.

Tanto los organizadores como los participantes nos encontramos a gusto en la calle; para los participantes, es un lugar que "habitan", que han hecho suyo, donde marcan la pauta y se sienten en confianza, ya que forma parte de sus vidas de una manera intensa. Para ellos es muy importante esta cultura de la calle, allí surgen debates y reflexiones, e, incluso, se hacen ponencias y congresos, aunque no estén reconocidos por la alta cultura; se hace y se deshace creativamente y surgen intercambios; en la calle son testigos y actores de transformaciones sociales, mezcla de culturas, intervención urbana, artistas callejeros y activismo y se sienten atraídos en cuanto perciben algo distinto en su entorno habitual.

Es primordial establecer relaciones de cercanía y confianza con los participantes de la actividad, comprender sus motivaciones e intereses, sus expectativas y las posibles causas de rechazo; hay que conocer y re-conocer, teniendo en cuenta que una direccionalidad siempre es genérica y debemos estar abiertos a lo inesperado. Es fundamental relacionar el tema o motivo principal de nuestra actividad con el contenido vital de los participantes, que no les resulte ajeno; de esta forma podremos generar debate y reflexión al mismo tiempo que inclusión, desembocando en la crítica social. Los mediadores pertenecientes a la propia comunidad con la que vamos a co-educarnos son los puentes que sirven de nexo, son dinamizadores del debate y la reflexión, considerando el debate y la reflexión incluso más importantes que la obra en sí misma, donde verdaderamente se da el acto educativo-performativo.

PUERTAS ABIERTAS, ALFOMBRAS Y RESTOS. LAS PEDAGOGÍAS INVISIBLES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

MIRÁNDONOS LAS CARAS. LAS PEDAGOGÍAS INVISIBLES
DEL MOBILIARIO EDUCATIVO O POR QUÉ NUESTRO
LOGO ES UNA SILLA

ALBERTO MARRODÁN

En este estudio de caso hablaremos de un proyecto de investigación-experiencia llevado a cabo en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, entre octubre de 2011 y febrero de 2012, dirigido por María Acaso y Alejandro Piscitelli y desarrollado por Clara Megías, Eva Morales y Alberto Marrodán.

El proyecto *Esto no es una clase* tiene como objetivo buscar qué *arquitecturas pedagógicas* son las más adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad del siglo XXI. Se trata de un proyecto de investigación-acción en el que, día a día, se luchó por romper las inercias educativas de la educación universitaria de corte academicista. Nuestra meta era conseguir crear una comunidad de aprendizaje real, pasando de la clase magistral, jerárquica y unidireccional a la clase entendida como reunión, más dinámica y con un reparto de poder horizontal. Cuando llegamos por primera vez al aula donde tendría lugar la investigación, nos encontramos con muchos problemas que impedían transformar el acto educativo. En este texto hemos decidido centrarnos únicamente en los problemas del mobiliario y la *fisonomía* de la clase. Son problemas consuetudinarios, problemas en los que no se repara, porque siempre han estado ahí, de manera opaca, tan presentes y tan delante de nosotros que, precisamente por estar tan a la vista, somos incapaces de verlos.

El mobiliario del aula es incómodo y duro, es lo que llamaremos mobiliario industrial. Está hecho en serie y esta serialidad deviene en estudiantes fabricados en serie. La disposición habitual del mobiliario se hace al modo de las centurias romanas: los

estudiantes se sitúan en filas y están enfrentados al profesor, modelo que tomaron prestado las industrias. Estas son las razones por las que hablaremos de mobiliario industrial.

Las puertas son metálicas, hacen ruido cuando se abren y se cierran. Las paredes son blancas, pintadas al gotelé, salvo la pared del fondo, que está compuesta por unas planchas de madera que sirven para dividir el aula en dos; en las paredes no hay ningún tipo de decoración, solo nos encontramos un extintor y una placa fosforescente que, en caso de que no haya luz, indica que ahí hay un extintor; también hay una pizarra, tapada por la pantalla de proyección. Las ventanas son grandes y dejan pasar la luz a raudales, pero son viejas y cierran mal y, así como pasa el sol, también lo hace el aire; en el caso de que se quiera oscurecer la clase para proyectar imágenes, existen unos cortinones que parecen estar ahí desde que se pusieran las ventanas. El techo, como las paredes, está pintado al gotelé de color blanco y se encuentra cruzado por cables que confluyen en los tubos fluorescentes y en el proyector que está en el centro y que dejó de funcionar al segundo día de uso.

Hemos visto lo que sucede desde un plano meramente descriptivo. Ahora bien, si analizamos por qué esto es así, seguramente se nos señalará que es por motivos de funcionalidad. Pero no nos adelantemos, vayamos paso por paso, pues es mucho más útil acercarnos poco a poco para luego poder establecer las conclusiones de lo que en este espacio sucede y cómo transformarlo.

¿Por qué el mobiliario ha de ser incómodo y duro? Seguramente se nos darán varias razones: para que no se nos duerman los estudiantes, porque estos lo rompen o para que dure bastante tiempo. Probablemente la persona o personas que concibieron el mobiliario del aula pensaron de esta manera, pensaron en un estudiante ideal o estudiante tipo, es decir, que a la hora de diseñar el mobiliario siguieron una *direccionalidad* concreta. En realidad no deja de ser una explicación utilitaria y que se basa en pensar que la funcionalidad de un objeto parece estar reñida con su diseño, es decir, por razones funcionales. En el siglo XX ya

quedó bastante claro que esto no es así, pero aquí queremos reenfocar este problema y añadir que cuando se aducen razones de funcionalidad no se está pensando en cuál es el verdadero problema que se asoma al fondo, se evita afrontar la realidad. Esto es lo que hemos dado en llamar *currículum opaco*, aquello que se hace sin tener en cuenta sus consecuencias simbólicas al buscar únicamente la funcionalidad.

El problema es que la incomodidad no favorece en absoluto el aprendizaje, la incomodidad a nivel físico no es algo que invite a permanecer en un lugar y mucho menos a disfrutar de él. Esta falsa idea de funcionalidad es un paraguas bajo el cual se han de esconder muchos posicionamientos simbólicos inconscientes. La pregunta no es por qué es duro, sino por qué no es blando y cómodo. Un mobiliario más blando favorece la cordialidad y crea un ambiente propicio para el aprendizaje. La posición del profesor en el aula, en alto si hay tarima, pero en cualquier caso frente a los estudiantes, situados en filas, puede parecer que también suceda por cuestiones prácticas: el profesor se sitúa frente a los estudiantes situados en filas porque así todos pueden oírlo mejor. Pero ¿acaso escuchan bien quienes se sientan en las últimas filas? Además, la posición de los estudiantes en filas impide cualquier comunicación entre ellos. Por lo tanto, lo que sucede es que, mediante esta disposición, el profesor los puede vigilar a todos más fácilmente, a modo de panóptico. También debemos pensar que el hecho de que se distinga perfectamente al profesor de los estudiantes en el frente del aula es algo que nos acerca a la idea de la verdad única, del pensamiento único e imperturbable, la idea de cabeza que contiene todo el pensamiento: es el Mago de Oz.

Todo lo que aquí ocurre es un caso más que evidente de *currículum opaco* y de *violencia simbólica*, aquella que se ejerce sobre los participantes sin que nos percatemos de ello y sin intención de hacerlo. Este tipo de mobiliario fomenta la estaticidad, y esta no parece la mejor manera de fomentar el pensamiento creativo entre los estudiantes. El movimiento físico suele acompañar al movimiento mental.

Una puerta que chirría y golpea fuertemente cada vez que se abre o cierra no favorece que alguien entre o salga, pues una puerta que se abre con dificultad es atravesada por menos gente que una que se abre fácilmente y, no digamos, una que está abierta. De hecho, simbólicamente, el que una puerta esté abierta o cerrada, o que se abra con facilidad, tiene, como hemos visto antes, muchas consecuencias. La pregunta es por qué no se le pone algo de grasa o, simplemente, se construye con materiales más livianos. Además, esta puerta en concreto no se puede quedar abierta, porque no se puede regular el muelle, siendo este uno de los motivos por los que hace tanto ruido al cerrarse. Hasta tal punto llega el hecho de que la puerta no se pueda quedar abierta que alguien ha llevado una piedra para sujetarla. Es un caso evidente de lo que hemos dado en llamar *lapsus psicológico*: las personas que diseñaron la puerta o que la instalaron no pensaron en que esa puerta tendría que poder quedar abierta.

Por otro lado, unas paredes frías y sin ninguna decoración no hacen del aula un lugar que se preste para ser habitado, tampoco facilitan que los participantes en el acto pedagógico se apropien de ellas, haciendo suyo el lugar en el que van a pasar una temporada de su vida.

En resumen, de todo lo que hemos visto, podemos deducir que en el uso del mobiliario duro e incómodo, así como en la disposición habitual de la clase, se hace uso de la *violencia simbólica* contra los estudiantes y que podemos encontrar varios casos de *currículum opaco*, aquello que no se ve porque está oculto a simple vista y hemos visto que muchas veces se puede mezclar con el *lapsus psicológico*. En líneas generales, podemos decir que la *direccionalidad* del aula está pensada para clases teóricas, no para la experimentación, y no está preparada para su eventual tallerización. Todos estos elementos sumados hacen que las personas que desarrollan aquí su actividad lo hagan de cierta manera, esto es lo que llamamos *performatividad*, y es muy importante entender que, debido a ello, las clases suceden en una dirección u otra.

Así las cosas, y tras haber analizado estos elementos tratando de aplicar un punto de vista nuevo —como si lo viéramos por

primera vez—, decidimos que había que visibilizar esta situación y modificarla. Para lograrlo pensamos que lo mejor que podíamos hacer era hacerlo visible a través de la modificación del espacio.

La transformación del aula se realizó a lo largo del curso, trabajando en equipo con los estudiantes, y fue casi total: conseguimos pasar de un ambiente industrial al ambiente propio de una reunión. Hicimos un doble proceso de identificación y análisis de estos problemas en el aula, a la vez que transformábamos todos sus componentes. Comenzamos por evidenciar la figura del profesor mediante una *performance* en la que hicimos ver las implicaciones de que unos estén sentados en un lado y el profesor al otro, enfrentados. Teniendo en cuenta esto, cambiamos la disposición del mobiliario para tratar de subvertir estos roles. La forma más evidente de disposición igualitaria en la que todos los presentes pueden escucharse y hablar es, sin duda, la disposición circular (la mesa redonda, las asambleas), pero aun así decidimos, de acuerdo con los estudiantes, seguir experimentando a lo largo del curso con la disposición de sillas y mesas y, como es lógico, nos equivocamos en multitud de ocasiones, así como acertamos en otras tantas. Lo más importante es no utilizar fórmulas preconcebidas, no existen las fórmulas mágicas.

Uno de los principales escollos fue que no se creara un "aura" en torno a ninguno de los docentes. Con el uso de imágenes proyectadas, al hacerlo en un solo lugar, nos dimos cuenta de que la posición central la ocupaba la proyección y de que quien tenía el ordenador poseía el poder y, a su alrededor, se creaba una especie de "aura": los estudiantes siempre se alejaban de esa persona dejando una silla de por medio. Para solucionar esto decidimos colocar el ordenador en el centro de la sala, para entre todos, docentes y estudiantes, proponer los contenidos, buscándolos en Internet y analizándolos, también entre todos.

Además de la reorganización de las sillas y de prácticamente prescindir de las mesas, los estudiantes crearon unos sillones mediante el uso de palés, bolsas de basura, papel y unos elementos de los que se iban a deshacer en la clase de escenografía y que representaban unos sobredimensionados panes con tomate de un

metro por metro y medio. De esta manera se consiguió que el ambiente fuese mucho más relajado e ir poco a poco pasando de la clase a la reunión.

Asimismo se decoraron las paredes desde del primer día para reapropiarnos del espacio y hacerlo más agradable. Se comenzó por pegar en la pared del fondo unos platos de plástico en los que cada uno habíamos dibujado o escrito un concepto que de algún modo nos representara. Los estudiantes crearon un friso que pegaron encima de la puerta e hicieron un cartel para poner en su parte exterior con el título "Esto no es una clase"; se construyeron estructuras en la entrada y se puso un felpudo, esto nos dio algunos problemas con el centro, que adujo razones de seguridad para retirar los elementos que se encontraban en el exterior. Se dejó una de las paredes libre, para que cada cual colgara la información que considerase de interés para todos. También se decoraron las ventanas; en una de ellas se colocó una tela de araña de la que se podían colgar papeles y en la otra se creó una silueta de árbol, así como una de las paredes se usó para poner un calendario gigante con la intención de que todos supiéramos por dónde íbamos. Además, en el techo se colgaron varias figuras recortadas e incluso una figura escultórica.

En definitiva, conseguimos subvertir y transformar el mobiliario para estar más cómodos en el aula y, dentro de las posibilidades que nos ofrecían el espacio y el mobiliario del que disponíamos, poder pasar de la clase a la reunión.

DEL CONTENEDOR AL LABORATORIO. CUANDO LAS PEDAGOGÍAS INVISIBLES NOS ADVIERTEN DE QUE EN UN MUSEO DE ARTE INFANTIL... NOS HEMOS OLVIDADO A LOS NIÑOS

NOEMÍ ÁVILA Y NOELIA ANTÚNEZ

El MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil) es un museo universitario, pero también es un centro de reunión, un laboratorio, un área de descanso, un espacio de juego, un reducto de color, un hervidero de ideas y una zona de aprendizaje. Su origen se remonta a 1981, cuando se crea "Con el fin de mejorar los recursos

para la formación docente y como un lugar de documentación en donde se pudiera investigar la expresión plástico- artística infantil" (Antúnez del Cerro, 2008: 25). En los casi 31 años que han pasado desde entonces han cambiado muchas cosas, y este cambio ha sido producto de una reflexión y del trabajo con las pedagogías invisibles.

Hace 10 años el MuPAI se encontraba en un momento crítico: de una forma u otra se palpaba la necesidad de un cambio. Después de unos primeros años de *esplendor*, el espacio expositivo nos parecía caduco, ya que consistía en una serie de vitrinas obsoletas, tanto por su forma como por su uso, colocadas sobre la pared y que dejaban un enorme espacio vacío en el centro. Por otro lado, en ese momento comenzó a incorporarse gente nueva, recién licenciada en la Facultad de Bellas Artes y con ganas de hacer cosas. Se empezaron a elaborar tesis que analizaban el uso de Internet en los museos, el aprendizaje a través del CD o la recuperación de técnicas tradicionales de fotografía adaptadas al mundo actual, y todas ellas fueron haciendo que saliera a la vista, de una u otra forma, la necesidad de abrirnos al mundo global, de hacer talleres en los que aplicar nuevas formas de enseñanza... y para eso necesitábamos reestructurarnos, comenzando por nuestro espacio físico. Se necesitaba espacio para *trabajar* más que para *almacenar*. Y, dentro de la idea de trabajo, si nuestra área de especialización era el arte infantil, ¿dónde estaban los niños?

Analizándolo desde la distancia, nos encontrábamos ante un flagrante caso de lapsus psicológico al olvidarnos de los niños y los docentes, al no disponer de espacio para que entraran, para que vieran las obras que teníamos, para que pudieran practicar, ensayar, documentarse: ¡habíamos perdido el contacto con nuestros dos públicos principales! El MuPAI se había convertido en algo pequeño, cerrado, donde las obras estaban guardadas en cajas en un almacén o en vitrinas con cristales que actuaban de currículum opaco (tenemos las obras así para protegerlas y conservarlas, pero tanta protección hace que no puedan ser vistas, conocidas... entonces, ¿para qué conservarlas?); quizás porque la direccionalidad del espacio

nos situaba a nosotros, el personal del MUPAI, como únicos usuarios (nosotros podíamos ver las obras, teníamos espacio para trabajar...). Y esto era percibido por el resto de usuarios de la Facultad de Bellas Artes, quienes no se planteaban, siquiera, la posibilidad de entrar en el museo y que, si se atrevían a asomarse, el mismo espacio les hacía sentir como intrusos (performatividad). Como consecuencia, se producía una total inconexión entre los usuarios de la facultad, visitantes potenciales del MUPAI y el personal.

Dos de los proyectos que estábamos realizando en ese momento, el *Proyecto Pikachu* (en el que analizamos la influencia de los medios de comunicación en el dibujo infantil) o el concurso que organizamos con IKEA (en el que investigamos sobre los hábitos de juego) sirvieron de catalizadores para que nos diésemos cuenta de el más flagrante de los lapsus psicológicos: en un museo de arte infantil nos habíamos olvidado de los niños. Trabajábamos entre sus dibujos; en nuestra denominación como museo, el adjetivo "infantil" era el que nos definía, nuestros escritos versaban sobre cultura visual infantil... pero las capas de lo anodino nos habían hecho olvidarnos de los niños y niñas de carne y hueso.

Analizándonos a nosotros mismos (tanto a nivel docente como a nivel de espacio físico) y el contexto en el que trabajamos (educación artística, arte, producción plástico- artística infantil, niños y adolescentes, formación de formadores...), llegamos a la conclusión de que era vital pasar de ser un contenedor de obras artísticas a un laboratorio de educación artística. Es cierto que el MUPAI no se había creado como tal, pero la falta de espacio había hecho que se convirtiera en un lugar en el que se conservaban dibujos y no un espacio de investigación y experimentación.

El proceso de transformación que se produjo tras el trabajo con las pedagogías invisibles comenzó con la remodelación del espacio físico. Para ello se disminuyó el tamaño del almacén, para cederlo a un espacio común y multifuncional que se agrandó al eliminar también pasillos y espacios muertos y creando otra puerta, *la puerta de los niños*. También cambiamos el mobiliario comprando mesas y sillas de diferentes tamaños que se pueden

disponer de formas diferentes, e incluso recoger para dejar el espacio diáfano, además de estanterías para exponer la obra de forma cercana, sencilla y eliminando el aura de objeto sagrado. Después, se reformularon los medios de relacionarnos con el exterior. Se empezaron a realizar más congresos y jornadas para profesionales, se promovió la colaboración con otras instituciones museísticas, se pusieron en marcha, otra vez, los talleres para escolares y se creó un proyecto anual de acciones pedagógicas en directa conexión con el mundo infantil, dividida en un programa escolar y otro de verano. Y así fue cómo en el Museo de Arte Infantil recuperamos a los niños.

CODA

Cuando terminamos de corregir el libro que tienes en tus manos, revisamos el índice y cuál fue nuestra sorpresa al darnos cuenta de que, en la parte dedicada a los estudios de casos, habíamos situado en el último puesto los ejemplos de los llamados "*Contextos comunitarios*": hospitales, lugares donde trabajan personas con capacidades diferentes y el colectivo afro del barrio de Lavapiés. Nuestro inconsciente, una vez más, nos había traicionado y nosotras, que vamos de regenerativas, de críticas y de semióticas, habíamos posicionado los casos de los colectivos *socialmente menos considerados* en el último lugar de la fila. Pero, gracias precisamente a haber escrito este libro, hemos convertido en hábito el análisis de todo lo que producimos y nos hemos dado cuenta de que colocar cualquier cosa al final de un índice posee un profundo efecto narrativo que queremos alterar, porque si, poco a poco, lo que consideramos lo último lo vamos empoderando como lo primero, la realidad social que nos rodea cambiará.

De la misma manera que mi hija se sorprendió al comienzo de este relato por la existencia de una escultura de una mujer sin cabeza (que para mí estaba oculta por las densas capas de lo anodino), yo misma, hace un minuto y después de llevar desde el año

2008 trabajando sobre el tema de las pedagogías invisibles, he vuelto a dejarme llevar por la corriente, por dinámicas de reproducción tan potentes y poderosas que me han hecho colocar lo socialmente considerado como lo abyecto en el último lugar aunque esté totalmente en desacuerdo con ello.

Alterar el índice y colocar los contextos comunitarios en otra posición que no sea la última no es una tarea nimia. Los pequeños actos, las microrrevoluciones son las que consiguen alterar lo cotidiano. Pero para que estos cambios sean ejecutados y lleguen a performar la realidad es necesario detectarlos y analizarlos. Justo lo que acabo de hacer y tendré que volver a hacer miles de veces.

BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS

BIBLIOGRAFÍA

PRIMERA PARTE

- ABRIL, G. (2007): *Análisis crítico de los textos visuales: mirar lo que nos mira*, Madrid, Síntesis.
- ACASO, M. (2006): *El lenguaje visual*, Barcelona, Paidós.
- (2009): *La educación artística no son manualidades*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- (2011a): "Una educación sin cuerpo y sin órganos", En M. Acaso (ed.), *Didáctica de las artes y la cultura visual*, Madrid, Akal, pp. 35-60.
- (2011b): "Del paradigma modernista al posmuseo: seis retos a partir del giro educativo (¿Lo intentamos?)", en M. Acaso (ed.), *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*, Barcelona, Ariel, pp. 36-43.
- ACASO, M. y ELLSWORTH, E. (2011c): *El aprendizaje de lo inesperado*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- ALTAMIRANO, C. (2002): *Términos críticos de la sociología de la cultura*, Buenos Aires, Paidós.

- BARTHES, R. (1995): *Lo obvio y lo obtuso*, Barcelona, Paidós.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1995): *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. P. (2008): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid, Editorial Popular.
- BUTLER, J. (2007): *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Paidós.
- DEBRAY, R. (1994): *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*, Barcelona, Paidós.
- DELADALLE, G. (1996): *Leer a Peirce hoy*, Barcelona, Gedisa.
- DUCROT, O. y TODOROV, T. (2003): *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Madrid, Siglo XXI.
- EISNER, E. (1985): *The educational imagination*, Nueva York, MacMillan.
- ELLSWORTH, E. (2005): *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*, Madrid, Akal.
- ESCANDEL, M. (1996): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- FABBRI, P. (2000): *El giro semiótico*, Barcelona, Gedisa.
- FLOCH, J. M. (2003): *Semiótica, marketing y comunicación*, Barcelona, Paidós.
- FONTCUBERTA, J. (2010): *A través del espejo*, Madrid, La Oficina.
- GREIMAS, A. J. y FONTANILLE, J. (2002): *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*, México, Siglo XXI.
- LOCKE, J. (2005): *Ensayo del entendimiento humano*, México, Porrúa.
- LOTMAN, I. M. (2002): *La semiosfera III. Semiótica de las artes y la cultura*, Madrid, Cátedra.
- MORIN, E. (2010): *Pensar la complejidad: crisis y metamorfosis*, Valencia, Universitat de Valencia.
- PAMUK, O. (2001): *La casa del silencio*, Barcelona, Debolsillo.
- (2006): *Estambul. Ciudad y recuerdos*, Madrid, Mondadori.

- PISCITELLI, A.; ADAIME, I. y BINDER, I. (2010): *El proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*, Barcelona, Ariel.
- PEIRCE, C. S. (1988): *El hombre, un signo*, Barcelona, Crítica.
- (1986): *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- SAUSSURE, F. (1965): *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada.
- SERRANO, S. (1984): *La Semiótica. Introducción a la teoría de los signos*, Barcelona, Montesinos.
- TORRES, J. (2003): *El currículum oculto*, Madrid, Morata.
- SEGUNDA PARTE
- ANTÚNEZ, N. (2008): *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*, Madrid, Universidad Complutense.
- AUGÉ, M. (2000): *Los no lugares. Espacios del anonimato*, Barcelona, Gedisa.
- EFLAND, A.; FREEDMAN, K. y STUHR, P. (2003): *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona, Paidós.
- ILLICH, I. (1975): *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral Editores.
- PADRÓ, C. (2003): "La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio", en Lorente y Almazán (eds.), *Museología crítica y arte contemporáneo*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 51-70.
- RECURSOS
- PEDAGOGÍAS INVISIBLES Y CURRÍCULUM OCULTO
- ACASO, M. (2006): *El lenguaje visual*, Barcelona, Paidós.
- (2006): *Esto no son las Torres Gemelas*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- (2009): *La educación artística no son manualidades*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- (2011): "¿Señora con abrigo de visón o freaky blanquecino? El Invisible Museum Project: desplazando el concepto pedagogías invisibles hacia los museos de artes visuales", *Arte y políticas de la identidad*, 5, pp. 61-80.
- ACASO, M. y ELLSWORTH, E. (2011c): *El aprendizaje de lo inesperado*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- ACASO, M. y NUERE, S. (2005): "El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen", *Arte, individuo y sociedad*, 17, pp. 207-220.
- APPLE, M. W. (1990): "The hidden curriculum and the nature of conflict", *Ideology and curriculum*, Nueva York, Routledge, pp. 82-104.
- (1980): "The other side of the hidden curriculum: correspondence theories and the labor process", *Journal of education*, 162 (1), pp. 47-66.
- BAKER, M.; NG-HE, C. y 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), pp. 290-297.
- BERGENHENEGOUWEN, G. (1987): "Hidden curriculum in the university", *Higher education*, 16, pp. 535-543.
- BOURDIEU, P. (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Editorial Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. P. (2008): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid, Editorial Popular.
- EISNER, E. (1987): *Procesos cognitivos y currículum*, Barcelona, Martínez Roca.
- ELLSWORTH, E. (2005): *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*, Madrid, Akal.
- (2004): *Places of learning: media, architecture, pedagogy*, Nueva York, Routledge.
- ELLSWORTH, E.; MARIAMNE, H. y WHATLEY, A. (1990): *The ideology of images in educational media: hidden curriculums in the classroom*, Nueva York, Teachers College.

- FREEDMAN, K. (2006): *Enseñar cultura visual*, Barcelona, Octaedro.
- GAIR, M. y MULLINS, G. (2001): "Hiding in plain sight", en E. Margolis (ed.), *The hidden curriculum in higher education*, Nueva York, Routledge, pp. 27-28.
- GEHRKE, N. J. (1979): "Rituals of the hidden curriculum", en K. Yamamoto (ed.), *Children in time and space*, Nueva York, Teachers College Press, pp. 103-127.
- GIROUX, H. y PENNA, A. (1982): "Social education in the classroom: the dynamics of the hidden curriculum", en H. Giroux y D. Purple (eds.), *The hidden curriculum and moral education: deception or discovery?*, Berkeley, McCutchan, pp. 100-121.
- GIROUX, H. y PURPLE, D. (1982): *The hidden curriculum and moral education: deception or discovery?*, Berkeley, McCutchan.
- ILLICH, I. (1975): *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral Editores.
- JACKSON, P. (1990): *Life in classrooms*, Nueva York, Teachers College Press.
- KOOLHAAS, R. (2008): *Espacio basura*, Barcelona, Gustavo Gili.
- LUNDGREN, V. P. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid, Morata.
- MARGOLIS, E. y ROMERO, M. (1998): "The department is very male, very white, very old, and very conservative: the functioning of the hidden curriculum in graduate departments", *Harvard educational review*, 68(1), pp. 1-32.
- MARGOLIS, E.; SOLDATENKO, M.; ACKER, S. y GAIR, M. (2001): *The hidden curriculum in higher education*, Nueva York, Routledge.
- MARTIN, J. (1982): "What should we do with a hidden curriculum when we find one?", en H. Giroux y D. Purple (eds.), *The hidden curriculum and moral education: deception or discovery?*, Berkeley, McCutchan, pp. 23-142.
- MIRZOEFF, N. (2002): *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona, Paidós.
- PÉREZ, R. (1994): *El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador*, Barcelona, Oikos-Tau.
- SANTOS, M. A. (2002): *Currículum oculto y aprendizaje en valores*, Málaga, Temas 21.
- TORRES, J. (2003): *El currículum oculto*, Madrid, Morata.
- WALKER, J. y CHAPLIN, S. (2002): *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona, Octaedro.
- ZYGMUNT, B. (2005): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa.
- ARQUITECTURA ESCOLAR Y PEDAGOGÍA
- ADLER, J. (1977): *La escuela de opciones múltiples. Sus incidencias sobre las construcciones escolares*, Madrid, MEC.
- ALONSO GARCÍA, R. (2006): "Contextos arquitectónicos del medio ambiente: de la arquitectura escolar a la del conocimiento", *Observatorio medioambiental*, 9, pp. 267-296.
- AUGÉ, M. (2008): *Los no lugares. Espacios del anonimato*, Barcelona, Gedisa.
- BANDRÉS, M. (1985): *La influencia del entorno educativo en el niño*, Madrid, Kapelusz.
- BERGSTROM, M. e IKONEM, P. (2005): "Espacio para jugar, espacio para crecer", *Infancia en Europa*, agosto, pp. 16 y 17.
- BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (1993): "El espacio y el tiempo en los centros educativos", en Delgado y Sáenz Barrio (eds.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*, Alcoy, Marfil, pp. 339-365.
- BOHIGAS, O. y MARTORELL, J. (1972): *Temas de arquitectura escolar*, Grafos.
- BURGOS, F. (2001): "Revolución en las aulas. La arquitectura escolar de la modernidad en Europa", *Arquitectura Viva*, 78, pp. 17-21.
- BURKE, C. (2005): "Containing the school child: architectures and pedagogies", *Historical pedagogy*, 41, pp. 489-494.
- CABANELLAS, I.; ESLAVA, C.; FORNESA, W.; HOYUELOS, A.; POLONIO, R. y TEJADA, M. (2005): *Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona, Graó.
- CAMPOS, P. (2003): "La arquitectura en el aula inteligente", en F. Segovia Olmo

- (ed.), *El aula inteligente. Nuevas perspectivas*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 279-343.
- CANO, I. y LLEDÓ, A. (1990): *Espacio, comunicación y aprendizaje*, Sevilla, Diada Editoras.
- CONDE, M. et al. (1989): *El espacio, los materiales y el tiempo en la educación infantil*, Madrid, MEC.
- DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (1985): "La influencia del entorno en la educación: la aportación de los modelos ecológicos", *Infancia y aprendizaje*, 29, pp. 3-32.
- DOMÉNECH, J. y VIÑAS, J. (1997): *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*, Barcelona, Graó.
- DOMÍNGUEZ MARTÍN, M. I. (2009): *Espacio y segunda enseñanza en España. Estudio de un instituto salmantino de enseñanza secundaria*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- ESCOLANO, A. (2000): *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- (2003): "Escenografías escolares: espacios y actores", en VV AA, *Etnohistoria de la escuela*, Burgos, Universidad de Burgos, pp. 365-375.
- FERNÁNDEZ ALBA, A. (1982): "La miseria del espacio escolar", *Cuadernos de Pedagogía*, 86 (21-24).
- GINER de los RÍOS, B. (1933): "Las construcciones escolares de Madrid", Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Oficina Técnica para Construcción de Escuelas.
- GONZÁLEZ FRANCO, M. (1993): "Otros espacios escolares", *Cuadernos de Pedagogía*, 213, pp. 52-54.
- HARGREAVES, A. (1992): "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor", *Revista de Educación*, 298, pp. 31-53.
- HEIDEGGER, M. (2003): *El arte y el espacio*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra.
- HERAS MONTOYA, L. (1997): *Comprender el espacio educativo*, Málaga, Aljibe.
- HERTZBERGER, H. (2001): "Educación espacial. Herman Hertzberger, proyectos docentes y lecciones de arquitectura", *Arquitectura Viva*, 78, pp. 22-31.
- LÁZARO FLORES, E. (1975): "Historia de las construcciones escolares en España", *Revista de Educación*, 240, pp. 114-126.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (1997): "La construcción y creación de escuelas en la España del primer tercio del siglo XX", *Historia de la Educación*, 16, pp. 65-90.
- LOUGHLIN, C. y SUINA, J. H. (1987): *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*, Madrid, Morata.
- MATO, Á. y TERRÓN, A. (1993): "Un ejemplo de espacio escolar cerrado: el colegio de La Inmaculada de Gijón", *Historia de la Educación*, 12-13, pp. 245-275.
- MESMIN, G. (1967): *La arquitectura escolar, forma silenciosa de la enseñanza*, París, Janus.
- MOLES, A. (1990): *Psicología del espacio*, Barcelona, Paidós.
- MORENO, P. L. (2005): "El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza. Consideraciones metodológicas", en L. M. Naya y P. Dávila (eds.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, San Sebastián, Erein, pp. 342-355.
- MUNTAÑOLA, J. (1994): "La arquitectura escolar hacia el año 2000", *Cuadernos de Pedagogía*, 226, pp. 8-11.
- NAVARRO, F. (1960): *Problemas arquitectónicos de un plan de construcciones escolares*, Madrid, MEC.
- NORGERG-SCHULZ, C. (1980): *Existencia, espacio y arquitectura*, Barcelona, Blume.
- POL, E. (1994): "La apropiación del espacio", *Familia y Sociedad*, 1, pp. 233-249.
- POZO ANDRÉS, M. (1993): "La utilización de parques y jardines como espacios educativos alternativos en Madrid (1900-1931)", *Historia de la Educación*, 12-13, pp. 149-184.
- RIERA, M. A. (2005): "El espacio ambiente en las escuelas de Reggio Emilia", *Indivisa, Boletín de estudios e investigación*, Monografía III, I Jornadas de Educación Infantil, pp. 27-36.
- RODRÍGUEZ-MOÑINO, S. (2006): "La Institución Libre de Enseñanza y la arquitectura escolar", *Historia de la Educación*, 25, pp. 467-491.
- RUIZ RUIZ, J. M. (1994): "El espacio escolar", *Revista Complutense de Educación*, 5 (2), pp. 93-104.
- SÁENZ, O. (1995): *Organización escolar: una perspectiva ecológica*, Alcoy, Marfil.
- SALMERÓN, H. (1992): *Evaluación de los espacios arquitectónicos escolares*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ, F. (1990): *La liturgia del espacio*, Madrid, Nerea.
- SANCHO, J. M. (1991): "El entorno físico y simbólico de la enseñanza", *Cuadernos de Pedagogía*, 192, pp. 73-77.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000): *La escuela que aprende*, Madrid, Morata.
- (1993): "Espacios escolares", *Cuadernos de Pedagogía*, 217, pp. 55-58.
- (1989): *Cadenas y sueños. El contexto organizativo de la escuela*, Málaga, Universidad de Málaga.
- (1977): "El espacio como factor educativo", *Revista Española de Pedagogía*, 135, pp. 55-58.
- SEGOVIA, F. (2003): *El aula inteligente. Nuevas perspectivas*, Madrid, Universidad Camilo José Cela.
- TRILLA, J. (1985): *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material en la escuela*, Barcelona, Laertes.
- TRUEBA, B. (1989): *Talleres integrales en educación infantil*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- TRUEBA, B. y de PABLO, P. (1999): *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en Educación Infantil*, Barcelona, Praxis.
- VV AA (1999): *Espacios educativos*, Madrid, Thomson Paraninfo.
- VV AA (2004): *Arquitectura escolar a Catalunya 1990-2001*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- VV AA (2006): *Arquitectura escolar*, Madrid, Munillalera.
- VIÑAO FRACO, A. (1993): "El espacio escolar. Introducción", *Historia de la Educación*, 12-13, pp. 11-16.
- (1993a-1994): "El espacio escolar en su perspectiva histórica", *Historia de la Educación*, 12-13, pp. 573-594.
- (1993b-1994): "Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones", *Historia de la Educación*, 12-13, pp. 17-74.
- (2006a): "El espacio escolar. Viejas cuestiones, nuevos escenarios", en A. Escolano, (ed.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 289-308.
- (2006b): "Templos de la patria, templos del saber. Los espacios de la escuela y la arquitectura escolar", en A. Escolano (ed.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 47-71.