

APLICANDO METODOLOGÍAS FEMINISTAS PARA ANALIZAR LA CREACIÓN: PROPUESTAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA EXPERIENCIA DE LAS MUJERES

*APPLYING FEMINIST METHODOLOGIES TO ANALYSE CREATION: PROPOSALS IN ART
EDUCATION BASED ON WOMEN'S EXPERIENCE*

Marián López Fernández-Cao
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

Desde el año 2005, y a partir de un proyecto I+D que trataba de indagar sobre la construcción de identidades desde el punto de vista de género en los más pequeños a través de la actividad artística, desarrollamos una metodología educativa que, a través de la investigación-acción y el método comparativo constante de la investigación fundamentada de Glasser y Strauss, nos permitió ir revisando y ampliando nuestras acciones en el ámbito educativo tanto formal como no formal. Comenzamos utilizando una metodología basada en la pedagogía crítica que tomaba al objeto cultural como eje de acción educativa y aunaba conocimiento histórico, conexión con la cultura visual, análisis contextual, deconstrucción hegemónica y proceso creador como motor de acción y desarrollo personal y comunitario.

Palabras clave: metodologías feministas, educación artística, creación, género y museos.

ABSTRACT

Since 2005, as part of an R&D project exploring the construction of identities from a gender perspective among very small children through artistic activities, we have developed an educational methodology that – using action-research and the constant comparative method for research based on Glasser and Strauss – allows us to revise and extend our activities in both formal and informal education. We began by using a methodology based on critical pedagogy that took the cultural object as the focus of educational action and combined historical knowledge, connection with visual culture, contextual analysis, hegemonic deconstruction, and the creative process as the driver of action and personal and community development.

Keywords: feminist methodologies, art education, creation, gender, museums

SUMARIO

1. La importancia de la experiencia y conocimiento encarnado: las biografías situadas como Proyecto educativo. La interacción/conversación vital como eje del proceso creador. 2. Resignificación de la biografía: Writing a women's life. 3. La historia de vida como referente. 4. Propuestas en marcha. 5. El proyecto Género y museos. 6. El Proyecto Posibilidades de ser a través del arte. 7. Bibliografía.

1. La importancia de la experiencia y conocimiento encarnado: las biografías situadas como Proyecto educativo. La interacción/conversación vital como eje del proceso creador

Desde el año 2005, y a partir de un proyecto I+D que trataba de indagar sobre la construcción de identidades desde el punto de vista de género en los más pequeños a través de la actividad artística, desarrollamos una metodología educativa que, a través de la investigación-acción y el método comparativo constante de la investigación fundamentada de Glasser y Strauss, nos permitió ir revisando y ampliando nuestras acciones en el ámbito educativo tanto formal como no formal. Comenzamos utilizando una metodología basada en la pedagogía crítica que tomaba al objeto cultural como eje de acción educativa y aunaba conocimiento histórico, conexión con la cultura visual, análisis contextual, deconstrucción hegemónica y proceso creador como motor de acción y desarrollo personal y comunitario.

Pero pronto nos dimos cuenta del potencial empático que tenía el conectar con las vidas y los hechos vividos por una persona del pasado. Percibimos que el proceso creador, que «atravesaba» a las personas, a sus autoras y autores, era clave en la comprensión de los productos y de los productos situados en un espacio y tiempo determinados. Acercarnos a esos procesos, a las elecciones subjetivas y singulares ponía en marcha, además, el ejercicio de reflexividad y de libertad de pensamiento y creación en el alumnado al que nos dirigíamos.

A través de las elecciones en un contexto, las niñas y los niños podían comprender las causas y las consecuencias de tales decisiones y comprender que, en todo hecho humano, además de la situación (política, social, espacial, temporal, de discriminación o apoyo) se encuentra la singularidad del ser que sopesa y decide, a veces bien, a veces no tan bien. Así pues, las «biografías situadas» nos proporcionaban el momento educativo para reflexionar, ejercitar la crítica y comprender las discriminaciones y subalteridades que, en un momento dado, habían incidido en la vida de una u otro creador, y cómo

este había optado. Nos proporcionaba la posibilidad de hablar de creatividad, valentía, audacia, resiliencia, frente a situaciones injustas y también la comprensión en el desmoronamiento vital de un individuo. Así, acuñamos las experiencias vitales como ejes de nuestro proyecto. Y decidimos que, tras comprobar en muchos casos la misoginia que ocultaban ciertas críticas, en la medida de lo posible acudiríamos a las fuentes más cercanas, es decir, a la propia voz de los y las artistas, como expresión de sí mismas y sus obras. Y ello nos llevó a la autobiografías.

2. Resignificación de la biografía: *Writing a women's life*

«El Poder consiste, en gran parte, en decidir qué historias deben ser contadas»
Carolyn G. Heilbrun

La corriente que estudia las autobiografías, en contra de aquellas que apelan por la disolución del autor, de la autora, plantea en la escritura de biografías, en su reescritura, nuevas claves que ayuden a comprender el pasado, a través de las vidas de quienes vivieron en él.

2.1. *Las autobiografías de las mujeres, ejemplos de contrabiografías.*

La obra la autobiografía femenina española actual, de Lydia Massanet, ofrece algunas características interesantes, que podrían ser extrapoladas a la obra artística y que nos interpelan a reconsiderar el concepto de «biografía». Las siguientes ideas se han tomado de esta obra. En ella se dice: «las estructuras genéricas de la literatura, y entre ellas los lenguajes de autorrepresentación y examen que constituyen la autobiografía, se apoyan en la ideología del género y la reinscriben» (Massanet 1988). La escritura masculina sobre sí misma asume un papel privilegiado en el canon; la escritura femenina sobre sí misma asume una posición devaluada, al margen del canon.

Sin embargo, el solo hecho autobiográfico se constituye como un reto al sistema de valores dominante, aunque el modo de expresarlo muestre una vía distinta de análisis sobre la propia existencia:

No importa el nivel de compromiso que la autobiógrafa asume en su esfuerzo por autorrepresentarse: el mismo acto de asumir el poder de autoexponerse públicamente cuestiona las ideas y normas del orden fálico y representa una forma de desorden, un tipo de herejía que pone al descubierto un deseo femenino transgresivo. (Heilbrun, 1988)

La autobiografía aparece como una representación externa de la mujer que, usurpando el discurso dominante, decide dejar sentir su voz. Las autobiografías masculinas, en su vertiente más hegemónica parecen, siguiendo a Massanet, tener elementos comunes determinantes como la conexión con la sociedad; la representación de un período; ser el representante de una era; la forma de asumir el propio destino; la importancia de los orígenes; el valor de los primeros recuerdos; la indisciplina escolar; el anhelo autodidacta; o el despertar del sexo. La autobiografía femenina presenta sin embargo unos puntos en común que privilegian aspectos totalmente ignorados por la autobiografía masculina, por la «autobiografía», como se ha considerado. La necesidad del proceso de interiorización que se establece en la narrativa femenina inicia esta diferenciación:

- Presenta un proceso de autoafirmación, de búsqueda de respuestas para completar el momento presente de la narración, del cual carecen los hombres que parecen más interesados en el proceso narcisista de engrandecimiento y embellecimiento del yo.
- En la intención a la hora de autoescribir, la mujer suele estar más preocupada por aclarar y afirmar la autenticidad de la propia imagen que por enaltecerla.
- Así la exposición de la existencia femenina se ve reflejada como un proceso dinámico en evolución constante, dentro de un marco referencial de cotidianidad.
- En este espacio se engrandece la focalización del desarrollo de la protagonista en relación con el entorno y los lazos familiares. Una característica común es la importancia dada al «otro».
- La protagonista valora su pasado y las experiencias anteriores en relación a las y los otros: «El yo de la mujer se interesa por los diferentes niveles e intensidades de cómo conectar con las personas importantes en su vida más que en cómo separarse de ellas».
- Aparece un yo descentralizado en el cual los seres queridos aparecen como elementos vitales en el proceso de concienciación. Se evidencia de nuevo una ruptura o una desconexión por parte de la mujer en el modelo utilizado por el género fabricado por los hombres.
- El acto de recordar intrínseco en la vuelta al pasado utiliza la selección de unos recuerdos y no de otros, y la citada elección coincide con la referencia a la parcelación del mundo con el cual la mujer entra en contacto.
- La falta de una meta prefigurada se impone tanto en la estructura como en el plano sintagmático y en el estilo de configuración. De ahí que la estructura

no sea lineal, sino repetitiva, acumulativa, cíclica, disyuntiva, que señala una fragmentación del relato.

- Se impone la irregularidad frente al orden, la narración no es cronológica y progresiva sino desconectada, fragmentaria, y organizada en unidades con una cierta autonomía, más que en capítulos.
- La discontinuidad en la estructura aparece como una forma apropiada de proyectar con más exactitud y veracidad la falta de exactitud de la vida de la mujer.
- De esta manera es posible destacar los intereses multidimensionales que su identidad necesita y requiere. La interrupción, la supresión, la repetición, la incorporación de la oralidad, la presencia de otros/as narradores/as, la función fáctica, aparecen como elementos sintácticos a los cuales recurren las autoras a la hora de explicar sus propias vidas.

Después de observar estas características que parecen pertenecer a la autobiografía de las mujeres, encontramos —apelando al «privilegio epistémico que describíamos más arriba»— un modo diverso de analizar las vidas de los seres humanos, un modo diverso a través del cual las personas escriben sobre sus propias vidas.

Dentro de una misión educativa, encontramos en este tipo de autobiografías, aquellas que la persona escribe para «comprenderse», para encontrar su «sentido» en la vida, aspectos que coinciden con el proyecto educativo que deseamos realizar en los museos: el pasado como elemento de reflexión sobre nuestro presente, las vidas de los que han muerto como ejes de reflexión sobre la nuestra. Aparece así un nuevo criterio de «biografiabilidad».

En esta tarea, los discursos cerrados, autónomos, que revelan un conocimiento sin incertidumbre, sin temor ni duda no ayudan especialmente a nuestros jóvenes y niños, a nuestras jóvenes y niñas. Ellos y ellas se encuentran, como los adultos, llenos de dudas, temores e inquietudes sobre la elección correcta ante las opciones vitales y los cambios internos y externos. Presentarles discursos omniscientes no hace sino devolverles la sensación de precariedad de sus propias vidas y devolverles una imagen opaca, desdibujada y poco valiosa de su existencia. Las biografías «relacionales» suponen sin embargo que ellas y ellos vean en la duda, la incertidumbre, el cambio, la constitución posible de una vida que, consciente de su situación y limitaciones, tiene capacidad de realizar un proyecto vital.

3. La historia de vida como referente

No podemos, como investigadoras que trabajamos en el aquí y ahora, realizar lo que se ha venido a llamar «historia de vida» con aquellas artistas que han muerto, si nos ceñimos exactamente al uso de la «historia de vida» en ciencias sociales.

Sin embargo, nos resistimos a renunciar a un modo que la historia de vida valora y es la conexión de los hechos individuales y las decisiones singulares con los contextos sociales que revelan tensiones de clase, origen geográfico o género.

La historia de vida hace referencia a dos dimensiones: por una parte, muestra los elementos comunes en una estructura social, los cuales contienen parte de la historia de una sociedad en una época dada y por otra, muestra la forma como una subjetividad vive esa misma historia. Esta subjetividad manifiesta tanto la particularidad, lo que cada persona es, como el imaginario social de una época:

- Reconstruye la dialéctica individuo-sociedad por medio del relato autobiográfico del propio autor.
- Permite el uso descriptivo, interpretativo, reflexivo, sistemático y crítico de los diferentes documentos personales (autobiografías, memorias, material fotográfico, cartas).
- Los objetivos de la historia de vida para la investigación social giran alrededor de captar la totalidad de una experiencia biográfica en el tiempo y en el espacio; intenta describir los cambios por los que a lo largo de la vida va pasando una persona y las ambigüedades que la envuelve; capta la visión subjetiva con la que cada persona se ve a sí misma y a los otros y, por último, descubre las claves de la interpretación de muchos fenómenos sociales de ámbito general e histórico que solo encuentran una explicación adecuada a través de la experiencia personal de individuos concretos.

Por ello reivindicamos los objetivos de las historias de vida, que permiten que emane la singularidad del ser y el contexto de apoyo u opresión en la que la persona se ha visto y permite, por otro lado, poner en relación los productos culturales con el contexto y su creadora o creador.

4. Propuestas en marcha

Desde el Instituto de Investigaciones Feministas y desde el grupo de investigación 941035 «Aplicaciones del arte en la integración social», apoyados en el convenio y en la investigación I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación, planteamos una propuesta con tres líneas de reflexión:

- Una, que decodifique el museo como espacio patrimonial que incluya el punto de vista de las mujeres en la orientación general, el concepto de patrimonio, los fines de las obras y los objetos y sus jerarquías, los textos, los discursos como indicadores de inclusión, exclusión, diversidad u homogeneidad.
- Otra, que, basándose en las imágenes de las colecciones de los museos, rastree la vida y la presencia de las mujeres, sus contextos, protagonismos, las relaciones de género entre hombres y mujeres, inaugurando otros modos de interpretación.
- Otra tercera línea que, a partir de las mujeres creadoras de objetos, obras o productos culturales, pueda servir de referencia a los nuevos públicos, abra vías diversas de conocer el pasado y la cotidianeidad a partir de biografías en contexto o biografías situadas.

Esta tercera vía no trata tanto de instaurar una nueva suerte de genias, sino de trabajar desde el sujeto encarnado -término que Behabit acuña- modos de trabajo estético que estas han elegido en un momento histórico determinado, en un contexto social y económico y con condiciones proclives o reacias a su educación.

Reivindica el concepto de ser humano tras la obra, el artefacto o el objeto cultural, pues es el ser humano mujer u hombre el que, inserto en la cultura que le ha tocado o ha elegido, elige a su vez, crea y muestra. Trabaja con la subjetividad del autor, de la autora tras la obra de una época que nos permite pensar en la libertad de elegir una existencia vicaria, nihilista, dogmática o transgresora. Y ofrece al público, sobre todo al más pequeño, la posibilidad, a su vez, de aceptar, rechazar los cánones de la suya y le anima a plantear nuevas preguntas. De este proyecto me ocuparé en líneas posteriores.

5. El proyecto Género y museos

El proyecto género y museos, que inició hace cuatro años su andadura, plantea el análisis del discurso de cuatro grandes museos del Estado español y propone nuevas vías de relectura, a través de itinerarios que promuevan nuevas narrativas y guías educativas que abran nuevas perspectivas que incluyan a las mujeres dentro del conjunto de los ciudadanos.

Este proyecto propone la siguiente hipótesis de partida: La perspectiva de género, que implica el co-protagonismo de las mujeres en la construcción de la cultura y la memoria histórica, está ausente de los museos españoles. Es posible una reestructuración de fondo que posibiliten la inclusión del punto de vista de las mujeres, su protagonismo como actores de la historia y la cultura.

Objetivos presentes en el convenio suscrito con el Ministerio de Cultura:

1. Realizar todas las acciones positivas necesarias para corregir las situaciones patentes de desigualdad en la producción, creación y difusión artística y cultural de las mujeres, mediante medidas razonables y proporcionadas.
2. Poner en valor el protagonismo cultural y social de la mujer en los museos
3. Devolver a las mujeres su papel en la historia de la producción artística, en cumplimiento del principio de transparencia y de acercamiento de la cultura a los ciudadanos.
4. Promover la presencia equilibrada de mujeres y hombres en la oferta artística y cultural pública.
5. Hacer una nueva lectura de los fondos de los Museos incluidos en el proyecto y para tomar las medidas necesarias tanto en la exhibición de piezas como en el discurso expositivo, y en los trabajos de comunicación y de difusión especialmente de los Departamentos de Difusión y/o Educación de los Museos, promocionando la organización de talleres que difundan esta nueva mirada de las artistas.
6. Ofrecer a los visitantes unas guías e itinerarios de protagonismo activo de mujeres, material educativo y servicios pedagógicos tanto para el conocimiento, análisis y producción creativa como para la reflexión sobre las mujeres emprendedoras en materia artística con el fin de que además se valore nuestro Patrimonio Histórico desde la perspectiva de género, en la actualidad y en generaciones futuras.
7. Promover una mejora continua del funcionamiento de los Museos, y una exposición de los fondos leal con la Historia.
8. Convertir los Museos implicados en el proyecto, en un modelo de referencia.

A partir de estos grandes objetivos que hace suyo el Ministerio de Cultura a través del convenio suscrito, esta investigación se concreta en los siguientes objetivos operativos:

1. Conocer y analizar experiencias europeas de diseño de políticas de igualdad en los museos.
 - 1.1 Realizar el trabajo de análisis en todos y cada uno de los museos propuestos.
 - 1.2 Analizar documentos oficiales: análisis a través de preguntas guía.
 - 1.3 Analizar Fondos museales: análisis de muestra aleatoria
 - 1.4 Analizar Sistemas de catalogación y proceso de selección y ordenamiento
 - 1.5 Analizar el discurso expositivo (cartelas, textos, orden cronológico o temático,...)
 - 1.6 Analizar el discurso en la Web
 - 1.7 Análisis de las exposiciones temporales realizadas en los últimos 10 años.
 - 1.8 Análisis de las adquisiciones realizadas por el Museo en los últimos diez años.
2. Aplicar estrategias de cambio y mejora
 - 2.1 Estudiar a partir de los fondos y el discurso expositivo, la posibilidad de itinerarios que pongan en valor el papel de las mujeres en la historia.
3. Diseñar, a partir de los fondos museales y el discurso expositivo y en la web, de guías de conocimiento y profundización en la obra de las artistas de cada uno de los museos.

Se han analizado los siguientes museos: Museo del Prado; Museo Nacional Reino de Arte Reina Sofía; Museo Arqueológico Nacional; y Museo del Traje. Algunas de las conclusiones que podemos avanzar, en mayor o menor medida, se concretan en los cuatro museos, se relacionan con:

- Uso de lo masculino como genéricamente humano.
- Silenciamiento e inexistencia de la mayoría de productos realizados por mujeres.
- El tratamiento diferencial de las obras realizadas por mujeres.

Además de ser menores en cantidad, en su mayoría se encuentran en los depósitos y no en el espacio expositivo; la documentación sobre las obras es menos exhaustiva; las críticas que incorporan dejan aflorar estereotipos relacionados con “lo femenino”.

- Silenciamiento de las actividades realizadas por mujeres
- Inexistencia de huellas de mujeres
- Tratamiento de lo femenino como simbólico
- Tratamiento de las mujeres como apoyo o consecuencia del hombre, principal protagonista
- Dificultad en el sistema de catalogación, de seguir la obra o la existencia de las mujeres.
- Existencia de un patrón definido desde el sujeto masculino occidental.
- Presentismo o ucronía en la interpretación del pasado.
- Continuación de estos esquemas en parte de la política de los últimos veinte años.

6. El Proyecto Posibilidades de ser a través del arte

Quiero redactar este apartado de modo más personal. Es tanta la vinculación que tengo con el proyecto, que no puedo hacerlo de otro modo¹. Hace unos meses, me invitaron a un seminario en la Universidad de Valladolid para compartir con un grupo de investigación interdisciplinar el proceso de creación de las guías educativas “Posibilidades de ser a través del arte”², que tantos aprendizajes personales y profesionales me han producido en los últimos años y que amo como un producto de mi relación más estrecha con los niños, el arte y la educación.

Tras la invitación por parte de la profesora Teresa Alario, me puse a pensar, antes de cómo, por qué creábamos las guías. Parecerá mentira, pero creo que la frase vendría a ser: las creamos porque queremos, porque necesitamos saber a través de ellas. Recuerdo que en mi período de formación participé, durante diez años, en la redacción de una revista pacifista, “En pie de paz”, toda una referencia del pensamiento pacifista-feminista-ecologista del estado español de los años ochenta y noventa. Surgida tras el referendun de la OTAN en España en 1985 –donde se decidió definitivamente nuestra incorporación-, su objetivo era analizar la actualidad social, política, pero también emocional, desde la perspectiva pacifista. Nos reuníamos dos veces por número, en la apertura y en el cierre de cada número, en algún lugar del Estado español, normalmente en algún monasterio (Veruela fue en muchos casos nuestro cordón umbilical), que nos permitía trabajar en grupo y era barato. La mayoría de quienes formábamos el colectivo de redacción tenía unos diez años más que yo: sus métodos de trabajo eran impecables, coherentes, me sentía

¹ Este texto forma parte de un capítulo del libro de próxima aparición *Para qué el arte*. Madrid, Fundamentos.

² Un conjunto de 17 guías educativas –pronto serán 21- que tratan de hacer ver el proceso creador desde las imágenes y obras de distintos artistas, con una perspectiva diferente, y que se organizan en torno al arte como conocimiento, el arte como expresión, el arte como vínculo y el arte como transformación. Estas guías han sido galardonadas en 2010 con el Premio Rosa Regás a materiales curriculares con valor coeducativo, por la Junta de Andalucía.

como una aprendiz muda ante aquellas personas que, viniendo de movimientos mucho más combativos, habían optado por un modo de relación comprometido con el vínculo y la no violencia, por los modos como base sustancial de los contenidos. Creo que mi formación se vio influida y comprometida vitalmente de modo irreversible, y mi forma de relacionarme profesionalmente también. O eso espero³. Pues bien, recuerdo que uno de los editoriales que escribimos era: “hacemos esta revista porque nos queremos”. Y recuerdo el revuelo desde posiciones políticas cercanas, mucho más tendentes al pensar patriarcal –aunque se dijieran igualitarios y progresistas- que les hacía alejarse de todo aquello que hablara de afectos o emociones, ante aquella frase. Reivindicábamos por aquel tiempo la ternura, a la que apelaba nuestra querida Petra Kelly en el parlamento alemán.

Cuando ahora pienso por qué y cómo hacemos las guías, no es tanto porque nos queramos los que las hacemos -que también- sino porque parte de un deseo. ¿Qué hay detrás de este *queremos*? Una necesidad, más emocional que racional, quizá más corporal que cognitiva, de compartir la emoción del saber estético, del crear, y de querer saber las respuestas de esa emoción compartida. Algo intuitivo que nos llevó a pensar en temas apasionantes, artistas queridos, necesidad de contárselo a los niños y niñas y escuchar. Voy a tratar de desbrozar esa intuición. Recuerdo que al seminario me llevé el libro de Daniel Pennac, *Mal de escuela*.

Daniel Pennac relata en su libro los recuerdos de su vida en la escuela como mal estudiante y más adelante, ya como maestro, sus experiencias en la educación y el encuentro con “malos” estudiantes de diferentes zonas y extractos sociales de Francia. Su libro es una reflexión biográfica sobre los modos, los cómo, los cuándo, los quienes y los porqués. Trata de los fracasos, los éxitos, las vulnerabilidades. Poco a poco, desde una escritura sensible y exquisita, desde el yo al otro, volviendo al yo, como en una marea confesional, reflexiona sobre el sentimiento de fracaso y esperanza, sobre la capacidad de estar con los otros, aprender con y de los otros.

Leía el libro cuando trataba de organizar mi pensamiento sobre cómo daba las clases, organizaba las guías.

³ Aun hoy me sorprenden esos caracteres agresivos, diría agresivos desde el simulacro, a partir de los cuales las personas quieren construirse un carácter fuerte, competitivo, porque parece más eficaz en el trabajo, incluso en las asociaciones más progresistas. Da, por decirlo de algún modo, buena imagen en nuestra sociedad: proactivo, expeditivo, determinante. Cuando cojo el avión para dar alguna charla, a las siete de la mañana, coincidiendo con la marea de ejecutivos -y ejecutivas- que van y vienen, me sorprenden siempre sus conversaciones: “Y le dije, eso de ninguna manera...lo qué faltaba...aquí hacemos las cosas así y punto...” De este modo, como señalaba el filólogo Klaus Klemperer, en su interesante obra, LTR, a base de simplificaciones y apariencia de determinación, fue transformándose la lengua bajo el tercer Reich: frases simples, sujeto-verbo-predicado y poco más, uso de acrónimos que unos pocos entienden, nada de puntos y comas, pocos puntos suspensivos, inexistencia de oraciones subordinadas y usos en subjuntivo, que conforman el pensamiento complejo. Este lenguaje simple, unidireccional, agresivo se disfraza de eficacia en nuestros tiempos. No olvidemos cuando se formó.

Por qué surge

Partíamos de un malestar.

Recuerdo que hace años, en el Congreso Internacional de ECARTE en Lucca, Italia, un lugar bendecido por la historia, el paisaje y el ritmo vital, participé en un taller de dramaterapia con un estupendo dramaterapeuta norteamericano -Robert Landy- que trataba sobre las emociones. En una gran aula dibujó en el suelo, con cinta de carroceros, nueve cuadrantes y en cada uno de ellos, señaló una emoción básica: tristeza, rabia, miedo, sorpresa, humor, asco, amor, alegría y, por último, equilibrio, que situó en el centro. Nos animó a que nos preguntáramos qué emoción, qué emociones eran las que guiaban nuestras acciones, nuestros proyectos. Y después de identificar la emoción principal, qué emoción o emociones nos acompañaban positiva y negativamente en el viaje. Nos invitó a que camináramos por ellas, habláramos con y sobre ellas y, por último, que identificáramos la emoción que nos gustaría tener siempre. Que eligiéramos a alguien como emoción y que este o esta persona nos acompañara en el camino. Este taller me reveló algo de mi misma que desconocía y que viene al caso en este proyecto.

En general, mis proyectos nacen siempre de un desencuentro: conmigo misma, con el contexto, con la profesión, con los contenidos que debo impartir... El malestar ante el modo en que se daba la educación artística en las aulas –como algo sin sentido aparente, sin conexión ni con el saber general, ni con el saber de los niños, sin estructura, sin libertad a veces pero tampoco con guión coherente, centrado a veces en técnicas y otras en conceptos pero sin profundizar en sus características, fines, orígenes, a veces en temas aislados, a veces con una ingenuidad sobre la “libertad creadora” que hacía repetir clichés y convertir el trabajo del arte una repetición año tras año... sin cuidado, en definitiva, ni por los contenidos ni por los niños o las niñas a quienes se dirigía- fue sin duda el motor que nos animó a pensar en algo distinto. Podríamos llamarle rabia o enfado ante la situación.

Estas guías estaban además, unidas a un proyecto de investigación sobre la percepción de la violencia de género en niñas y niños a través de los dibujos. Habíamos realizado una primera parte que había confirmado y ampliado nuestras hipótesis: que la socialización marcaba en niñas y niños claros estereotipos de género relacionados con la violencia; que ésta era vista en general por niños y niñas como algo cotidiano y en el caso de los niños, fascinante y divertido –a través de toda la influencia de los juguetes, publicidad, medios de comunicación en general, proliferación de armas “tecnológicas”, películas, situaciones de riesgo, etc., dirigidas específicamente a ellos-; que la propiedad privada era algo que justificaba el uso de la violencia; la pobreza visual y verbal a la hora

de mostrar aspectos como la ayuda o la cooperación; que los personajes que ejercían la violencia eran abrumadoramente masculinos y que los femeninos eran o bien acompañantes del verdugo o elementos de transacción..., nada nuevo bajo el sol y todo bastante poco esperanzador. Como señala Bárcena,

[...] muchos de los discursos pedagógicos actualmente dominantes parecen asentados en una suerte de esencialismo según el cual lo que, por ejemplo, define la relación de aprendizaje entre maestro y discípulo, entre profesor y alumno, o entre el investigador y sus objetos de estudio es un saber pedagógico definido de acuerdo a categorías y condiciones que se determinan antes de la experiencia de la propia relación educativa" (Bárcena: 2012, 29-30)

Podríamos haber concluido ahí la investigación. Probablemente hubiéramos reforzado la idea de las carencias de la escuela, la sociedad, la educación, pero el simulacro, como lo llama Bárcena, estaría completo. Una frase, sin embargo, del título de la investigación, «estrategias de cambio y mejora», nos hizo anclarnos a y comprometernos con un deber ético de varias caras. La primera, el deber que tiene el grupo de investigación con los niños, con las niñas, más allá de expropiarles tiempo, esfuerzo y, en este caso, dibujos, para ser analizados sin empacho, en aras de la investigación, de la cual ni siquiera, cuando termina, se le hace devolución alguna de resultados, en su mayoría. La segunda, una sensación de inutilidad, en el sentido de que comprobar esto no nos ayudaba especialmente a modificarlo. La tercera, una sensación de impostura, y de que no habíamos terminado el trabajo. Que algo había en los niños y las niñas que debíamos saber. Y que eso, claro, nos iba a llevar más tiempo, más respeto a las formas y tiempos educativos, una apertura más arriesgada, más humildad de partida, cuando menos: «es la experiencia de la relación pedagógica –el hacernos enteramente presentes en ella– lo que permite pensar el sujeto de la educación» (Bárcena: 2012, 29-30)

Tomo *Mal de Escuela* y leo:

Los profesores que me salvaron –y que hicieron de mí un profesor- no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más...Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida" (Pennac, or. 2007, 2013: 34)

Cuando pienso cómo comenzamos, pienso, igual que Bruner y Rancière, en la capacidad de relación. Por aquel entonces yo andaba sumergida por otros motivos en las lecturas de la feminista Donna Haraway y el pensamiento situado. También, en el arteterapia como modo de conocimiento y reflexión, con sus técnicas que implican caos, creación, ordenamiento del inconsciente y reflexión lógica sobre los procesos. Friedl-Dicker-Vandais y sus técnicas de trabajo con niños y niñas en Theresienstadt. Winicott y el espacio seguro como espacio potencial que permite la libertad, como formador de la cultura. Varias cosas, como en todo proceso creador –también el proyecto educativo es una creación-, vinieron en mi ayuda: lecturas imprevistas que llegaron por la «ley del buen vecino»⁴, paseos, conversaciones con colegas⁵ y amigos fuera de la profesión que fueron aportando miradas y errores, diferentes perspectivas, otros soportes, tiempo de incubación, hasta que la idea se fue asentando. Había que trabajar con temas, pero no sólo: había que trabajar con personas, del pasado, sí, pero personas que ayudaran a niñas y niños a empatizar y deconstruir –a través de la empatía y la capacidad creativa- clase, género y origen. Personas –mujeres, hombres mayores, de otros orígenes económicos y geográficos, que escaparan o bien al “sujeto occidental” o bien al modelo hegemónico de creación como dominio- que nos ayudaran a situar el conocimiento. Acuñamos el término de “biografías situadas”, donde la semblanza e información que dábamos a niños y niñas no era toda la información recogida asimismo por nosotros, ni siquiera hablábamos de toda su vida. A veces era simplemente un fragmento de sus diarios, de una entrevista, además de sus obras, en contexto. A veces era una relación establecida con algo, con alguien, a partir de una de sus obras. En situación.

Como educadoras, queremos un mundo más igual, pero no se construye un mundo más igual y democrático hablando a los alumnos de libertad, democracia e igualdad, como señala Pennac en su cita. Como la profesora Jane Elliot de «Una clase dividida»⁶, cansada de hablar de la necesidad de combatir el racismo el día del no racismo, año tras año, nosotros tampoco queríamos aleccionar, de vez en cuando a los niños y las niñas, sobre la igualdad, la paz y la no violencia.

4 Bárcena señala a Aby Warburg (1866-1929), creador de una de las bibliotecas más importantes de Europa, como creador de la *ley del buen vecino*. Al lado del libro (de la cita) que buscamos siempre se encuentra ese otro libro (o esa otra cita) que es la que, sin darnos cuenta, nos estaba destinada. Cada libro, como cada cita, tiene al lado un buen vecino (Bárcena, F. *Casa de citas*, sin publicar)

5 Noemí Martínez, Guillermo G. Lledó, Catalina Rigo, Julio Romero, participantes del grupo de investigación, pero también Virtudes Martínez, Antonia Fernández Valencia, Juan Carlos Gauli.

6 Una magnífica experiencia sobre la educación emocional y la reflexión “corporeizada” sobre el racismo y los prejuicios en la escuela y en la sociedad. <http://www.youtube.com/watch?v=SrFJAjm4bsl>.

Elegimos a artistas que nos apasionaban: por sus procesos, sus modos de ver el mundo, su capacidad de acertar en un modo de ver, de señalar algo, de construir su proyecto personal, su manera de entender el arte como algo próximo y apasionante. Continuando con el taller de las emociones en el camino del proyecto, iniciado por la rabia, tuvimos el miedo como factor de riesgo –no saber qué alumnado era con el que íbamos a trabajar, no conocer especialmente a los maestros y maestras, no ser grandes especialistas en determinados artistas...- y el humor como emoción de apoyo. El arte, como el humor, vive relacionando opuestos. En él nos apoyamos a veces para salir adelante al preparar el proyecto y al realizarlo en las aulas. El humor hace relajar las barreras del yo, nos hace descansar en la risa, donde surge el afecto y el inconsciente y no toma nada muy en serio.

Partíamos de un pensar común: que el proceso creador construye una inteligencia creadora; que la capacidad de niños y niñas es la misma que la nuestra, a veces superior en términos de libertad y curiosidad intelectual; que la creación de un espacio potencial es la base para desplegar la inteligencia y la creación, y sólo se construye a través del acompañamiento, la creación de una base segura, la introducción del «entonamiento afectivo» citado por Stern (1985); que la capacidad de niños y niñas de hablar sobre los y las artistas, relacionar, unir observaciones, es mucho más potente a veces que nuestra charla; que la historia del arte debe reconsiderarse desde otros planteamientos más abiertos e inclusivos, y que en la docencia, deben servir como vías de conocimiento, no modelos inalcanzables a aprender. Qué, en este caso, somos más moderadores, facilitadores de la experiencia estética que educadores o explicadores, en los términos de Jacotot (Ranciére, 2003). Y que la acción reflexiva creadora aporta todo el potencial que niños y niñas llevan dentro: en el objeto, el baile, el drama, la pintura... confluyen las reflexiones personales, colectivas y la pasión inconsciente que cada uno trae. Y en este despliegue, como señalaba Bettelheim, el inconsciente mana, caótico, y se reordena a través del arte. Por ello, la parte final, tras la dinámica creadora –donde cada niño, cada niña, expone al grupo su creación– posa la acción y la reflexión. Como señalaba Ranciére citando a Jacotot, en el hablar público, el niño, la niña aprende a improvisar, aprende a vencerse, «a vencer ese orgullo que se disfraza de humildad para declarar su incapacidad a la hora de hablar delante de otros –es decir, su rechazo a someterse al juicio de los otros–. Era, a continuación, aprender a empezar y a acabar, a hacer uno mismo un todo, a encerrar el lenguaje en un círculo» (Ranciére, 2003: 26). Aprende a compartir una experiencia, social y personal, sometiéndose a la mirada de los otros, los iguales, que quieren saber de su experiencia y reflexión y dando la oportunidad de fijar la atención en aspectos inusuales o inadvertidos para cerrar, de algún modo su propia experiencia estética, ahora compartida.

El espacio

La clase:

Oh el penoso recuerdo de las clases en las que yo no estaba presente! Cómo sentía que mis alumnos flotaban, aquellos días, tranquilamente a la deriva mientras yo intentaba reavivar mis fuerzas. Aquella sensación de perder la clase...No estoy, ellos no están, nos hemos largado. Sin embargo, la hora transcurre. Desempeño el papel de quien está dando una clase, ellos fingen que escuchan. (...) tal vez un inspector se sentiría satisfecho; siempre que la tienda parezca abierta...No soy el profesor, soy el guarda del museo. (op. cit., 110)

En nuestro proyecto, habitamos la clase. Lo sabemos, porque los niños, las niñas también la habitan: las preguntas no cesan, su trabajo tampoco. Su inteligencia está desplegada, todos sus sentidos, alerta. Quieren saberlo todo: con qué estaban pintados o realizadas las obras, si el creador o la creadora tenía hijos, si tenía padres, si sufrió, si sigue viva, si permaneció en la selva, si puede venir,... cuando están sumergidos en el proceso de creación, sea individual, en pequeño grupo o en gran grupo, siempre quieren más tiempo, los vemos abstraídos en las discusiones con sus iguales, yendo, viniendo, preguntando cuestiones técnicas o de estructura... recuerdo cuando realizamos el proyecto de "Denunciar la guerra, valorar el cuidado" con niñas y niños de siete y ocho años y les presentamos a Käthe Kollwitz y Henry Moore. Tuvimos que duplicar las horas, porque sus inquietudes nos llevaron a caminos que siquiera habíamos pensado que se pudieran trazar. Queríamos hablar de la guerra, ese tema que se elude en las clases y que sin embargo, puebla el juego de los niños y los sumerge en la violencia como diversión. Presentamos a un Henry Moore pequeño, de doce años, dando masajes –como primer acercamiento a la escultura- a su madre por la tarde, cuando llegaba cansada de trabajar. Hablamos de los espacios del cuidado: llevamos nidos, ostras,... los analizamos desde la forma, los comparamos con los abrazos, suaves por dentro, fuertes por fuera. Les pusimos a darse masajes unos a otros, que notaran la carne y el hueso, lo blando y lo duro. Hablamos de las esculturas de Moore, en especial las que tratan de madres e hijos. Su comprensión sobre el espacio "lleno" fue, diría, mágica. Presentamos también a un Henry Moore estremecido y aterrado por la guerra y los bombardeos en Londres,... a la vez que presentamos a una Käthe Kollwitz fuerte, dispuesta a que no se lleven a los jóvenes a luchar en esa misma guerra, que abraza fuerte a sus niños y muchachos, dispuesta a hacer carteles contra el hambre que pasan los niños y las niñas en Alemania. Cuando les pedimos a los niños que comentaran las obras, uno me habló del espacio: "En Käthe Kollwitz no hay apenas espacio entre la madre y los niños porque hemos pasado del espacio del cuidado de

Moore al espacio de la protección de Kollwitz. Tiene que apretar fuerte". Como Käthe Kollwitz hacía predominantemente litografía, y su base era el dibujo, decidimos trabajar con carboncillo. Ver el carboncillo entre sus manos –un palo quemado- desplegó todo un interés inusitado por el material de trabajo de los artistas, sobre la naturaleza como fuente de materiales, etc. Todo, todo, se convierte en una puerta abierta al conocimiento activo, donde el acto de ver y comparar lo que ven –base de la inteligencia- les abre una y otra puerta simultáneamente, inacabablemente.

Son muchos los proyectos que hemos realizado, no todos los hemos publicado. Recuerdo que en 2008 me pidieron que fuera a explicar Goya a niños y niñas de ocho y nueve años al Liceo Frances, en el bicentenario de la guerra franco-española. Mi condición fue que yo iba a hablar y a dejar hablar a los niños y las niñas de la guerra, españoles y franceses. Aceptaron. Me centré en un episodio que señala el momento en que estalla el levantamiento de Madrid. Goya está dando clase a niños sordos –el está ya sordo- cerca de la puerta del Sol. Allí comienza el levantamiento, pero Goya no puede oírlo. Una chica que trabaja allí le avisa y le ayuda a escapar, sobrevive gracias a ella. Cuando sale, ve en primera persona lo que más adelante será *la carga de los Mamelucos*.

A partir de ese fragmento, comenzamos a pensar cómo nos sentiríamos si no pudiéramos oír. Invito a los niños y las niñas a salir al patio con las orejas tapadas. Les pido que cierren los ojos y piensen en algún momento donde se han sentido incomunicados, o solos a pesar de estar rodeados de personas. Les doy tiempo. Les invito a que lo cuenten a toda la clase, a que lo escriban, a que lo dibujen. Vamos viendo la serie de *Disparates* y la serie de *Los desastres de la guerra*. En otras clases habían visto los retratos y los juegos, cómo se hacían los tapices, su uso, etc. En los desastres ven destrucción, vida terrible y triste. Les impresiona y gesticulan cuando les enseño los fusilamientos.

Recuerdo tres comentarios que me impresionaron: dos, sobre el grabado «El sueño de la razón produce monstruos». Les pedí que me dijeran qué veían, qué creían que Goya había querido decir. Uno me dijo que, «cuando uno no oye, y se oye sólo a sí mismo todo el tiempo, su razón comienza a convertirse en un monstruo que le devora por dentro». Otro me dijo que, «cuando la razón, aunque sea el estandarte de una revolución, utiliza la violencia, acabo convirtiéndose en un monstruo». En toda la clase, yo no había hecho un comentario similar, ni parecido. Los niños, imbuidos por la percepción de la imagen, por su relación con los hechos y con Goya, habían construido el conocimiento. El arte abre puertas, plantea preguntas. Nunca las responde.

Al final del proyecto, les pregunté qué parte de la producción de Goya les había gustado más. Una niña levantó a mano y me dijo “¿sabes qué?, que yo creo que Goya hacía los retratos porque le pagaban, y las escenas bonitas, pero realmente, lo que más le gustaba y necesitaba hacer eran los grabados y los cuadros de la guerra”. Al poco tiempo fueron al Prado a ver a Goya. Volvieron indignados porque no les habían enseñado ninguna escena de la guerra –esperaban ansiosos ver los fusilamientos y la carga de los mamelucos-, ni los grabados y les habían hecho buscar pajaritos en uno de los retratos de la duquesa de Alba. «Nos han tratado como a idiotas», me comentaría posteriormente una niña.

Creo que construimos acontecimientos. Y creo que, en cada acontecimiento, nos construimos:

En su presencia –en su materia- nacía yo para mí mismo: pero un yo matemático, si puedo decirlo así, un yo historiador, un yo filósofo, un yo que, durante una hora, me olvidaba un poco, me ponía entre paréntesis, me libraba del yo que, hasta el encuentro con aquellos maestros, me habían impedido sentirme realmente allí. (...) Sus clases eran actos de comunicación, claro está, pero de un saber dominado hasta el punto de pasar casi por creación espontánea. Su facilidad convertía cada hora en un acontecimiento que podríamos recordar como tal (...) Enseñándolo, creaban acontecimiento (Pennac, *ibidem*, 220)

Sé que estos proyectos marcan momentos de aprendizaje, de revelación del mundo en el que viven, pero también del mundo que no han conocido, de momentos del pasado, de aspectos por los que jamás se interesarían. Cuando trabajamos sobre el *Apocalipsis del Beato de Gerona* de Ende estaban entusiasmados, y con las visiones de Hildegarda de Bingen, podían sentir como una mujer, monja, hace muchos siglos, tenía necesidad de saber sobre el mundo y su funcionamiento y escribía, dibujaba y componía música para seguir sabiendo. En muchas ocasiones me han llamado madres preguntándome de qué les había dado clase a sus hijos porque habían llegado a casa buscando más información o abalanzándose a dibujar o a hacer estructuras con alambre. Y sé que alguno ha decidido hacerse artista después de uno de los proyectos. No es nuestra intención. De hecho si hay intención alguna en estos proyectos, que hacemos ya por placer, sin investigación financiada que nos avale, es crear en las niñas y niños, el título de la colección, que pueden ser, *que es posible ser*, buscar y buscarse, y que el arte es una vía.

Me encanta escuchar sus preguntas, sus comentarios, la seriedad con la que interpelan a sus compañeros sobre las formas, las estructuras, la elección de este u otro color. Con ellos, activamos la inteligencia y con las y los artistas que trabajamos sé que empoderamos a las niñas y a los niños para crear, sean niñas o niños, vengan del extracto que vengan, sean del origen que sean, porque crear es prestar atención, escuchar, ver, relacionar y hacer de todo ello, algo que se mezcle contigo mismo y te ayude en un proyecto vital.

Creo que, sobre todo, más que compartir con ellos nuestro saber, compartimos, como Pennac señala, nuestro propio deseo de saber, nuestra pasión por la vida, por el arte, por la capacidad de probar los materiales, dialogar con ellos, sentirnos atravesados por la línea, el color, la luz o la penumbra, y por la visión de artistas que hace mucho han desaparecido. Mirar por sus ojos, hablar con sus palabras, como cuando leemos un pensamiento escrito en voz alta. Atreverse a pensar de nuevo ese pensamiento. Atreverse a ver, de nuevo, desde otra perspectiva.

El tiempo

Siempre podríamos estar más tiempo. Desde hace años les digo a las y los maestros que necesitaremos dos sesiones de dos o tres horas, que se pueden convertir en cuatro. Veo a las maestras estresadas por un sistema que les obliga a cumplir horas, currículos y competencias, y no les deja tiempo para el disfrute de la enseñanza-aprendizaje. Pero lo que necesitan los niños es tiempo. El aprendizaje tiene un tiempo difícil de medir: el de recibir, fijarse, prestar atención, descubrir, no hacer nada y dejar que todo se pose..., sigue Pennac:

A veces aconsejaba ejercicios de aburrimiento, sí, para instalarles en la perseverancia. Les rogaba que no hiciesen nada: que no se distrajeran, no consumieran nada, ni siquiera conversación, que tampoco trabajaran, en resumen, que no hicieran nada, nada de nada.
- Ejercicio de aburrimiento, esta tarde, veinte minutos sin hacer nada antes de ponerse a trabajar (Pennac, *ibidem*, 142)

Procesos de incubación, donde aprendemos a estar con nosotros mismos, donde las ideas fluyen, se relacionan, se posan, despegan y vuelven a posarse, se relacionan con las emociones y los afectos, se convierten en conocimiento acomodado o asimilado, como un avión de papel, que necesita volar libre para finalmente posarse de nuevo sobre la mano del niño, de la niña. Creo que la Escuela necesita de más tiempo. Creo que la conversación en la educación necesita tiempo y la conversación con nuestro alumnado tiene que dejar aparecer el tiempo del niño tímido, de la niña que no se atreve a hablar y cuya cabeza bulle de ideas que su cuerpo, rígido, encierra asustado. Así era yo en mi infancia, adolescencia y los primeros años de universidad. La timidez, esa terrible compañera que nos ha acompañado a algunos, nos tapaba la boca, nos dejaba inmóviles, mientras nuestras cabezas bullían, se desesperaban por hablar, participar, decir. Siempre iba a hablar – “ahora, me decía, ahora”-, cuando la clase terminaba. Volvía a casa llena de frustración y enfado conmigo misma. Necesitamos del tiempo para abrir espacios de confianza a todos los niños. Y creo que los procesos creadores necesitan de un tiempo

inmedible, difícil de prever, por mucho que llevemos años siendo profesores y profesoras de Educación Artística. Dejar a los niños tiempo para crear es darles la libertad de crear, pensar, tomarse su tiempo, esbozar, corregir, observar, comparar, imaginar de nuevo, volver a tierra. De otro modo, es enlatarles la creatividad por competencias.

Queda señalar que tiene que ver esto con la investigación que la inició: *la percepción de la violencia en niños y niñas de 5 a 12 años. Estrategias de cambio y mejora*. Esta segunda parte, que lleva durando diez años, bastantes años después de haberla justificado, nos ha permitido escuchar a los niños y las niñas. A sentir lo que para ellos es la violencia, cuando la viven estremecidos a través del sufrimiento de un artista que dibuja a madres y padres protegiendo a sus hijos como Kollwitz, oponiéndose a la violencia, resistiendo el hambre, pero nos ha permitido también sentir en nuestras niñas y niños también el placer de viajar, bailar, saltar, meterse en el cuerpo de una persona de las grutas de Altamira o Lascaux. Aproximarnos a la experiencia de verse embargados por la emoción al imaginarse a Marianne Sybille Meriam –una mujer de cincuenta años en el S.XVII- en la selva del Surinam dibujando la metamorfosis de las orugas o los más preciados insectos ¿cómo no convertirse en entomóloga o dibujante botánico, cómo no hacer la mochila para ver mundo?, o aproximarnos a la experiencia de las hermanas Vesque y analizar su sincronía, su placer compartido en el dibujo común de los acróbatas de circo. Creo que hemos introducido no sólo a otros sujetos en la creación, sino que hemos cambiado el modo de ver la creación y la hemos insertado en la vida: vulnerable, situada, desde un espacio de seguridad y apoyo, abriendo las alas al mirar, al saber y la acción transformadora. Y ello nos ha dado una lección como educadoras y como investigadoras.

“Lo decisivo no está en someter la inteligencia del alumno a la suya, sino en liberar la inteligencia del alumno forzándole a que no pierda de vista su objeto. A que siga pensando, a que preste atención, a que concentre su mirada. Se trata de darle confianza: no te desvíes de tu ruta, insiste, piensa, di qué piensas, mantente en la ruta trazada.” (Bárcena, op. cit. , 46)

Cada proyecto educativo que realizamos es distinto. Cada año académico, me encanta pensar que debemos comenzar a pensar en nuevos. Nos hemos acostumbrado a la dinámica. Últimamente, nos piden temas, o autores. Necesito tiempo. El tema, o la artista, (¿qué merece la pena saber?, en palabras de Dewey) comienza flotando en la cotidianidad, no le hago mucho caso. Pero estoy atenta a los signos que vienen a mí, haciéndome relacionar algo con su opuesto. Hace dos años, teníamos el compromiso de realizar algo con el Museo Arqueológico Nacional. Fui en muchas ocasiones a verlo, cuando estaba todavía cerrado y donde Carmen Marcos y Margarita Moreno, me iban

enseñando sus logros y nuevas salas. Recuerdo la visita de Carmen Marcos, subdirectora del museo y del departamento de Numismática, a la colección sobre el dinero y la moneda. Se que lo que me transmitió fue su propio placer, su pasión por la historia del dinero, por la evolución de las monedas, por la información que daban sobre las sociedades, su sistema de gobierno, su modo de concebir el mundo. Su pasión, en definitiva, por saber. No lo dudé un momento y comenzamos a darle vueltas al tema. Durante casi cuatro meses, tenía esa tarea pendiente, que se iba nutriendo poco a poco. Sé que, durante ese tiempo, debo hablar de ello con los otros, porque siempre incorporo nuevas perspectivas, se va tejiendo la red. Alguien me dijo que hacer una unidad sobre el dinero era algo excesivamente material y que iba a reforzar la idea de la importancia del dinero en los niños. Cierto. Comencé a pensar en algo más abierto y complementario y surgió entonces el concepto del valor, opuesto a veces o complementario al dinero. ¿Cuál es la diferencia entre el dinero y el valor?. Ya habíamos pensado, gracias a Carmen Marcos, en la importancia de un objeto que sustituía al trueque, el aspecto de la escasez, lo estético y la necesidad de que fuera de pequeño tamaño pero durable, que no se estropeará con facilidad. Y la irrupción de la moneda como dinero controlado y acuñado únicamente por el Estado. También, la aparición del papel moneda, etc. Nos gustaba saber que casi todas las invenciones relacionadas con la moneda y el papel moneda provenían de lugares no occidentales. Necesitábamos añadir el aspecto creativo y personal. Lo encontramos revisando el trabajo que habíamos realizado con Jorge Díez, comisario de “Madrid Abierto”, una programación de arte urbano. En la última convocatoria, habíamos trabajado con Suzanne Bosch – “la hucha de los deseos”, un proyecto de arte comunitario, que se abrió sobre los deseos de un barrio sobre el dinero común- y con Gustavo Germano –Time notes- un proyecto colaborativo sobre el dinero-tiempo en el que hacía reflexionar sobre el tiempo perdido. Además, estábamos en plena crisis económica y comenzaban en algunos barrios nuevas monedas –de tiempo también- que intentaban sustituir al euro. Digamos que la primera gran fase es recopilatoria, abierta, estamos porosas y receptivas a todas las propuestas, sugerencias.

Llevamos todos estos personajes, hechos y vivencias al aula. Imágenes y textos, pero sobre todo imágenes, que deben ser sentidas, observadas, comentadas, habladas. Pensamos en propuestas creativas que unan la reflexión individual, el trabajo en pequeño grupo y el trabajo en gran grupo. Y buscamos experiencias donde el cuerpo esté presente. En este caso, por ejemplo, con la profesora de la Escuela Superior de Danza, Raquel Pastor, colaboradora y compañera entusiasta en la mayoría de los proyectos, pensamos en la relación del sistema dinerario con la notación musical y el ritmo y los pusimos a trabajar sobre el sonido hecho por

ellos, una danza o movimiento que incluyera distintas amplitudes y que pensarán, después de ejecutarlo, en su relación con los sistemas dinerarios. Los niños relacionan inmediatamente: «claro, la blanca vale cuatro corcheas, un movimiento largo, dos, tres o cuatro cortos,... un billete de cinco, veinte o cincuenta euros,... ». Las escalas y proporciones están hechas.

Les pedimos que traigan algo que tenga para ellos mucho valor pero que no cueste nada. Lo exponen, lo comparten, lo apreciamos: una foto, un objeto, una carta de su abuela, una canción. Hablamos del dinero pluma, el dinero caurí, el dinero sal, el dinero café, del dinero que viene del mar y del dinero que es comida o animales...hablamos de las monedas, dinero acuñado por el Estado, por la Ceca: de la importancia de los símbolos que aparecen, de las personas que aparecen (por qué son dignos de pasar a la historia, quien es digno para ti, qué es ser "digno") de las frases que hablan de su sistema de gobierno o sus creencias religiosas, si es Dios o la República la que les ampara,... "In God we trust", rezan los billetes de dólar. Preguntan, se fijan, señalan, hablan, comentan, discuten,... se dan cuenta que un billete de cincuenta euros es... simplemente un papel, al cual damos valor económico.

Realizan en pequeño grupo un sistema dinerario (tienen ocho y nueve años) con escalas a partir del color, la forma y el tamaño: nos presentan el dinero-piedra, dinero-tapón, dinero-pluma, dinero-piña,... Se ríen a carcajadas haciéndolo y presentándolo, aunque recuperan la seriedad ante las preguntas sobre las equivalencias.

Hacemos en arcilla una moneda: con un hombre y una mujer que deban pasar a la historia; con una frase que les identifique; con un símbolo... ¿Quién es la persona que inventó la regla y el lápiz? "honor a la persona que inventó la regla y el lápiz". Piensan en aquellas cosas que son importantes para ellos,... y las de mundos imaginados "Honor al que descubrió la Inopia", por ejemplo.

Hablamos de Suzanne Bosch y Gustavo Germano, de qué haríamos en nuestro barrio si tuviéramos dinero común, de todos, cómo lo decidiríamos,...del dinero del tiempo perdido. Ellos quieren tiempo extra, no tienen conciencia de haber perdido el tiempo. Hacemos el "Banco de la Paz", nombre elegido por consenso, y expedimos billetes de un día, una semana, un mes y un año. Una alumna me dice "pero estos billetes no son de verdad, no nos dan tiempo, esto... es un juego ¿no?" Sí, es un juego que nos hace pensar en la vida, en nuestros deseos, en el tiempo que necesitamos..., en el tiempo perdido para algunos, ganado para otros.

Este año 2014 hemos realizado un proyecto sobre las pinturas y grabados rupestres. Lo hemos titulado *Pasar a la historia: las primeras marcas del ser humano en el mundo. De las huellas rupestres al deseo de hacer un legado al futuro*. Hemos trabajado con una guía de grabado rupestre, una antropóloga, una profesora de danza y un especialista en

pintura mural. Personas que van apareciendo y se van uniendo al proyecto. Los puntos de vista se van enriqueciendo y aportan, cada vez, aspectos educativos de inestimable valor. Las pinturas rupestres recogen imágenes realizadas por sucesivas generaciones, a veces, durante diez mil años. Superpuestas. Hacemos a grupos de niños y niñas superponer sus imágenes, ver como otros grupos dibujan encima... ver qué ocurre, cómo nos sentimos. Hablamos de las primeras imágenes del ritual. Hablamos de los rituales... de una artista, Nancy Spero, y sus imágenes cercanas al ritual. Se emocionan, hacen esculturas humanas sobre el ritual mientras los otros niños y niñas dibujan... trabajamos al aire libre, con un soporte que imita la roca, hacemos la pintura, pintamos,... hablamos de por qué se pintaba tanto animal, por qué de perfil,...

Qué pintaríamos nosotros, qué nos da miedo, qué nos impresiona, a qué tenemos respeto,... hablamos de la capacidad de interpretar las imágenes de otros, del símbolo,... de la imposibilidad de saber algunas cosas, de la humildad del interpretar, de la tarea del arqueólogo, de los indicios.

Cada proyecto abre la puerta, retira la piedra de una gran galería. En él, niñas y niños se sumergen con todo su cuerpo y vitalidad, y la inteligencia se despliega.

7. Bibliografía

- BÁRCENA, Fernando (2012) «Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica». *Teoría Educativa* 24, Universidad de Salamanca, pp. 25-57.
- BENHABIT, Sheyla (1992) *Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Londres. Routledge.
- BRUNER, Jerome (or. 1962) *On knowing. Essays for the left hand*. Cambridge, Massachusetts: the Belnak Press of Harvard University Press.
- G. HEILBRUN, Carolyn (1988) *Writing a Woman's Life*. W.W. Norton & Company.
- HARAWAY, Donna (1988) «Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspectives», in *Feminist Studies*, pp. 575-599.
- HARDING, Sandra (1987) *Feminism and Methodology: Social Science Issues*. Indiana University Press.
- HARTSOCK, N. (1998) *The feminist standpoint revisited and other essays*. Oxford: Westview.
- JACOTOT, J. (2008) *Enseñanza universal. Lengua maternal*. Buenos Aires, Editorial Cactus.
- LÓPEZ FDZ. CAO, Marián (2010) *Imaginarse el mundo, imaginarse el fin del mundo: Hildegarda de Bingen y Ende*. (Propuesta educativa). Madrid. Eneida.
- LÓPEZ FDZ. CAO, Marián (2010) *Principios. Educación, creación e igualdad*. Madrid. Eneida.

- LÓPEZ FDZ. CAO, Marián (2010) *Valorar el cuidado, proteger la vida, denunciar la violencia: Kathe Kollwitz y Henry Moore* (Propuesta educativa). Madrid, Eneida.
- LÓPEZ FDZ. CAO, Marián (2011) *Mulier me fecit. Hacia un análisis feminista del arte y su educación*. Madrid. Horas y Horas.
- LÓPEZ FDZ. CAO, Marián Y PASTOR PRADA, Raquel (2010) *Compartir placer, dibujar el cuerpo, montar un circo: las hermanas Vesque y Alexander Calder*. (Propuesta educativa). Madrid. Eneida.
- MASSANET, Lydia (1988) *La autobiografía femenina española contemporánea*. Madrid. Fundamentos.
- PENNAC, Daniel (or. 2007, 2013) *Mal de escuela*. Barcelona, Debolsillo.
- RANCIÈRE, Jacques (or. 1987, 2003) *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes

Guías educativas “Posibilidades de ser a través del arte”.

El arte como conocimiento:

- LÓPEZ FDZ. CAO, Marián (2009) *Imaginarse el Mundo. Ende y Hildegarda de Bingen*. Madrid, Eneida.
- MARTÍNEZ DÍEZ, Noemi (2009) *El vínculo con la naturaleza. Ana Mendieta*. Madrid, Eneida.
- LÓPEZ FDZ. CAO, Marián y PASTOR PRADA, Raquel (2011) *Sentir y dibujar plantas*. Blackwell, Mee, Sybille Merian; Loïe Fuller. Madrid, Eneida.
- RIGO VANRELL, Catalina (2010) *Los espacios del refugio*. Susy Gómez. Madrid, Eneida.

El arte como expresión:

- LÓPEZ FDZ. CAO, Marián y PASTOR PRADA, Raquel (2010) *Celebrar la vida. Montar un circo. Las hermanas. Vesque y Alexander Calder*. Madrid, Eneida.
- MARTÍNEZ DÍEZ, Noemi (2010) *Mostrarnos*. Frida Khalo. Madrid, Eneida.
- LÓPEZ FDZ. CAO, Marián y MARTÍNEZ DÍEZ, Noemi (2009) *Transformar el deseo en el cuerpo*. Shirin Neshat. Madrid, Eneida.
- DOMÍNGUEZ RIGO, Miguel (2009) *Entrar en un sueño*. Madrid, Eneida.

El arte como vínculo:

- LLEDÓ, Guillermo (2009) *Decir lo que pensamos*. Hanna Höch. Madrid, Eneida.
- LÓPEZ FDZ. CAO, Marián (2010) *Valorar el Cuidado, proteger la vida, denunciar la violencia*. Kathe Kollwitz y Henry Moore. Madrid, Eneida.
- MARTÍNEZ DÍEZ, Noemi (2009) *Mostrar la guerra y la paz*. Raquel Forner. Madrid, Eneida.
- ROMERO, Julio (2011) *Los hilos de los sueños*. Scott; Shiota y Lygia Clark. Madrid, Eneida.

El arte como transformación:

LLEDÓ Guillermo (2009) *Recordar con las cosas*. Carmen Calvo. Madrid, Eneida.

ROMERO, Julio (2010) *Mirar con otros ojos*. Paloma Navares. Madrid, Eneida.

DEL RÍO, María, TEJEDOR, Paula (2011) *Romper el hábito*. Ángela De la Cruz. Madrid, Eneida.

RIGO, Catalina (2009) *Transformar el entorno*. Ouka Leele. Madrid, Eneida.

Recibido el 4 de mayo de 2014

Aceptado el 28 de mayo de 2014

BIBLID [1139-1219 (2014) 19: 31-55]