Una redefinició de les polítiques culturals de ciutat: Creadors EN RESiDÈNCiA en el marc de les "noves proximitats"

Clara Ballart Lladós

Supervisat pel Dr. Nicolás Barbieri

IGOP
UAB Universitat Autònoma de Barcelona
Escola Doctor Robert Adscrita a la UAB
Universitat de Lleida
UVIC UNIVERSITAT DE VIC
Universitat de Girona
CC BY NC SA

Taula de continguts

ÍNDEX D'IMATGES 3

1. AGRAÏMENTS 4

2. INTRODUCCIÓ 5

2.1 OBJECTIUS 5

2.2 METODOLOGIA 7

3. MARC TEÒRIC 9

4. ANÀLISI DELS PROJECTES D'EN RESIDÈNCIA 23

4.1 LA CENTRALITAT DEL CONTEXT LOCAL: EXPLORANT EL BARRI 23

4.1.1 Eduard Arbós a l'Institut Montjuïc, curs 2013/14 24

4.1.2 Luz Broto a l'Institut Doctor Puigvert, curs 2015/16 27

4.1.3 Laia Estruch a l'Institut Juan Manuel Zafra, curs 2016/17 28

4.2 AUTOORGANITZACIÓ I QÜESTIONAMENT DE LES JERARQUIES 29

4.2.1 Mariona Moncunill a l'Institut Juan Manuel Zafra, curs 2017/18 30

4.2.2 Luz Broto a l'Institut Doctor Puigvert, curs 2015/16 33

4.3 OBSERVACIONS CRÍTIQUES DE L'AULA: CREANT ALTERNATIVES 35

4.3.1 Luis Bisbe a l'Institut Doctor Puigvert, curs 2012/13 35

4.3.2 Jaume Pitarch a l'Institut Moisés Broggi, curs 2016/17 37

4.4 PUNTS FINALS D'ANÀLISI 41

5. CONCLUSIONS I PROPOSTES DE RECERCA 44

5.1 Reptes 45

5.2 Propostes de recerca 45

6. ANNEX 46

7. BIBLIOGRAFIA 50

Índex d'imatges

Fotografia 3.1 Mural "The Only Way Out is Through" 19

Fotografia 4.1.1.1 Cartografies Eduard Arbós IES Montjuïc 25

Fotografia 4.1.1.2 Cartografies Eduard Arbós IES Montjuïc 25

Fotografia 4.1.1.3 Cartografies Eduard Arbós IES Montjuïc 25

Fotografia 4.1.1.4 Cartografies Eduard Arbós IES Montjuïc 25

Fotografia 4.1.1.5 Cartografies Eduard Arbós IES Montjuïc 26

Fotografia 4.1.2.1 Itineraris Luz Broto IES Doctor Puigvert 27

Fotografia 4.1.2.2 Itineraris Luz Broto IES Doctor Puigvert 27

Fotografia 4.1.2.3 Fotografies Luz Broto IES Doctor Puigvert 28

Fotografia 4.1.2.4 Fotografies Luz Broto IES Doctor Puigvert 28

Fotografia 4.1.3.1 Parc Poblenou Laia Estruch IES J.M. Zafra 29

Fotografia 4.1.3.2 Presentació Laia Estruch IES J.M. Zafra 29

Fotografia 4.2.1.1 Projecte Marcs Mariona Moncunill IES J.M. Zafra 32

Fotografia 4.2.1.2 Projecte Marcs Mariona Moncunill IES J.M. Zafra 32

Fotografia 4.2.1.3 Performance Mariona Moncunill IES J.M. Zafra 33

Fotografia 4.2.1.4 Exposició Mariona Moncunill IES J.M. Zafra 33

Fotografia 4.2.2.1 Estratègia Luz Broto IES Doctor Puigvert 34

Fotografia 4.2.2.2 Votacions Luz Broto IES Doctor Puigvert 34

Fotografia 4.3.1.1 Desalumnologia Luis Bisbe IES Doctor Puigvert 37

Fotografia 4.3.1.2 Maquetes Luis Bisbe IES Doctor Puigvert 37

Fotografies 4.3.2.1 Conjunt taules Jaume Pitarch IES Moisès Broggi 39

Fotografies 4.3.2.2 Paraules Jaume Pitarch IES Moisès Broggi 40

Fotografia 4.3.2.3 Aula d'acollida Jaume Pitarch IES Moisès Broggi 40

1. Agraïments

Aquest treball ha hagut de canviar de forma a causa del context inesperat que ens ha portat la pandèmia, i és per això que he d'agrair doblement el suport, la crítica i l'expertesa del meu tutor, Nicolás Barbieri. També he d'agrair immensament la il·lusió i la confiança d'en Carles Giner, que em va acollir al Palau de la Virreina i que va respondre totes les preguntes que tenia sobre el programa i que ha suggerit correccions al treball final. He de donar les gràcies al Vicent Santamaria, la Sandra Gimeno, la Mercè Gaja i la Fanny Figueras que han respost tots els meus dubtes malgrat el confinament que ha fet que no poguéssim trobar-nos, encara, en persona.

2. Introducció

2.1 Objectius

El meu treball d'investigació vol explorar les possibilitats de les polítiques culturals de ciutat i les seves potencialitats, enteses a través del paradigma de "les noves proximitats" proposat per Barbieri, Fina i Subirats (2012), en què el disseny de polítiques culturals des del context municipal vol generar valor social i incentivar la cooperació, i on la proximitat té un paper clau. Des de la proximitat es busca una participació cultural equitativa, es reforça l'expressió de les persones i s'incentiva un sentit de pertinença (19-20).

L'objecte d'estudi per a aquesta avaluació és el projecte consolidat Creadors EN RESiDÈNCiA[1], nascut el 2009 en una aposta del Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) i l'Institut de Cultura de Barcelona (ICUB), en cooperació amb l'Associació A Bao A Qu, per innovar en les polítiques culturals de ciutat entrant als centres d'educació secundària. Tot i que els paràmetres d'anàlisi de Barbieri, Fina i Subirats (2012) se centraven en les actuacions, només, de les entitats del tercer sector, EN RESiDÈNCiA ofereix una excepcionalitat de treball horitzontal entre entitats públiques i del tercer sector: cosa que encara dota de més interès l'anàlisi, i que la separa d'estudis sobre projectes semblants com *Espacio Mestizo* (Serra et al., 2016).

Les residències durant tot un curs d'un artista contemporani en un institut donen peu a obres que s'exhibeixen en museus, teatres i que participen del circuit cultural de la ciutat. Els alumnes, per tant, deixen de ser només el públic de la cultura i passen a ser-ne els creadors. "EN RESiDÈNCiA vol enfortir el capital cultural dels adolescents a partir de la sensibilització sobre el sentit i la diversitat de les pràctiques de creació contemporània", diu Carles Giner[2], un dels fundadors del programa. A la vegada, EN RESiDÈNCiA es proposa "crear les condicions per a un accés més igualitari i equitatiu a la cultura". Això, segons Giner, duu a "propiciar la construcció de relacions més horitzontals entre el sistema cultural i l'educatiu". Aquests tres objectius del programa —que trenca amb la relació tradicional entre cultura i educació, en què la segona només reprodueix la primera— s'han anat definint al llarg de les seves 11 edicions en 48 instituts

[1] Tot i que tipogràficament pugui quedar anòmal, el nom del projecte s'ha convertit ja en una etiqueta que cal que es reprodueixi en les majúscules amb què ha estat dissenyat i que la fan distintiva. Aquest treball manté aquest criteri.
[2] Entrevista personal realitzada el 29 de gener de 2020 al Palau de la Virreina.

públics, amb 160 docents implicats, 150 artistes i 2.133 alumnes d'ESO. En la seva dotzena edició el proper curs 2020/21, el projecte s'amplia i seran 24 els centres que acolliran una residència. En deu anys de trajectòria s'han arribat a realitzar 122 projectes en el que representen gairebé tres quartes parts del total de centres d'educació secundària obligatòria de la ciutat.

En aquells centres que hi participen, EN RESiDÈNCiA ocupa l'espai d'una assignatura optativa, avaluada per paràmetres diferents, i amb contingut clarament transversal: s'encoratgen totes les pràctiques artístiques, des de les arts visuals i plàstiques o el disseny fins a l'experimentació sonora, passant per la creació literària i la performance. El pont entre els artistes i els centres ve de la mà d'uns actors clau en aquest projecte, els mediadors culturals. Inicialment només amb l'associació A Bao A Qu, l'equip de mediadors culturals compta ara amb setze entitats: l'Antic Teatre, El Born Centre de Cultura i Memòria, Escola Bloom, Espai 13, Experimentem amb l'ART, La Caldera, La Central del Circ, La Poderosa, L'Afluent, el Macba, el Mercat de les Flors – Graner, el Museu Nacional d'Art de Catalunya, la Sala Beckett, el Teatre Lliure i Transductores. L'aposta per la horitzontalitat entre centre educatiu i centre cultural la trobem, per tant, en tots els estadis de creació del projecte: en l'inicial, amb el Consorci i l'Institut de Cultura treballant plegats, i en el final, en què l'equip de mediació treballa juntament amb el docent del centre que acompanya, com l'artista, el grup d'alumnes.

El funcionament del projecte es divideix en tres fases generals que s'apliquen a totes les residències de creació. A la primera fase se l'anomena "l'aterratge", basada en la recerca i la investigació de l'entorn més proper a l'alumnat: l'institut i el barri. La segona fase és la de "contaminacions" en què es presenta allò treballat a la resta de docents del centre i, en les paraules de Giner, "s'activa la residència com a possibilitat d'establir connexions, de crear complicitats dins del centre". La tercera etapa és la de la presentació pública que estigui inscrita en el circuit d'exhibició artística de la ciutat; i per últim hi ha unes sessions de tancament, que fan que l'objectiu de l'experiència no sigui la producció d'una obra, sinó el procés i la creació d'aquesta comunitat artística.

Aquest treball d'investigació es proposa analitzar el potencial del projecte com a política cultural de ciutat i inscriure'l així dins dels projectes culturals de ciutat que estableixen "noves proximitats". ¿Podem dir que EN RESiDÈNCiA "redefineix paràmetres estructurals d'acció i de valorització de la intervenció cultural" (Barbieri, Fina i Subirats,

2012: 61)? I si és així de disruptiu, què, exactament, fa que ho sigui? En altres paraules, quines característiques d'EN RESiDÈNCiA la fan un exemple particular de pràctica educativo-cultural i per tant rellevant com a política que busca l'equitat cultural?

Joan Subirats, tinent d'alcaldia de Cultura, Educació, Ciència i Comunitat, es referia a l'onzena edició d'EN RESiDÈNCiA dient que

> Està comprovat que EN RESiDÈNCiA transforma les persones que hi participen: transforma la mirada sobre la creació contemporània, transforma les maneres de fer (a l'institut, a l'aula, als museus...), destacant la dimensió educadora dels centres culturals i posant l'accent en la dimensió cultural dels centres educatius. (2019: 3)

Precisament per la qualitat transformadora i pionera del programa, EN RESiDÈNCiA es presta a una anàlisi que la posi en diàleg amb les tendències més actuals de l'art comunitari, els estudis sobre l'ensenyament de les arts, i la rellevància de les arts contemporànies a l'escola. D'aquesta manera, aquest treball es proposa donar context i emmarcar l'afirmació de Subirats sobre la finalitat d'EN RESiDÈNCiA: "Entenem ... que des de la proximitat, ens cal promoure ciutadania activa, subjectivitat, participació en tots els processos relacionats amb la cultura. Deixar de ser mers receptors per passar a ser agents, ciutadans que tenen moltes coses a dir i a expressar" (ibid.). En busca de les característiques disruptives i amb potencial de política cultural de ciutat, el treball es proposa llistar experiències que apunten a llocs comuns que resumeixen la força d'EN RESiDÈNCiA.

2.2 Metodologia

L'anàlisi de casos d'aquest treball és essencialment qualitativa, amb un interès molt clar per establir paral·lels entre els debats teòrics al voltant de l'ensenyament de les arts i l'art comunitari i els projectes reals que es duen a terme als instituts. El projecte EN RESiDÈNCiA està documentat en la seva totalitat en uns blogs de cada edició a cada institut, en què es poden trobar diaris escrits o bé pels alumnes o bé pels docents que acompanyen el grup i l'artista, però també hi ha vídeos i fotos (algunes de les quals es reproduiran en aquest treball i que es poden trobar públicament en els links a peu de pàgina). Aquest gran corpus mereixeria una anàlisi detallada que aquest treball no pot assumir. Després de fer una recerca exhaustiva de projectes i instituts diferents, va ser Carles Giner (ICUB), qui em va suggerir una barreja de centres que obeïen als interessos inicials d'aquest treball, que buscava comparar centres amb trajectòria dins de les

múltiples edicions d'EN RESiDÈNCiA i, a través de les mirades dels docents i mediadors, tenir una imatge de la capacitat transformativa del programa. Les limitacions del treball l'han reorientat cap a un estudi de les diverses experiències en cadascun dels centres escollits inicialment: l'Institut Montjuïc, l'Institut Doctor Puigvert i l'Institut Joan Manuel Zafra. Finalment s'hi va afegir l'Institut Moisès Broggi.

El criteri per a considerar els casos ha estat la seva participació explícita o molt clara en les categories d'anàlisi que he establert derivades dels punts clau del marc teòric que he desenvolupat: el focus en el context local i en l'observació de l'entorn més proper (4.1), l'autoorganització i el qüestionament de jerarquies i del cànon artístic (4.2), i, finalment, l'observació crítica del rol de l'alumne i dels significats de l'institut (4.3). Per a aquest propòsit, he escollit sis casos diferents que exemplifiquen amb els seus projectes aquestes categories que també són la columna vertebral d'EN RESiDÈNCiA, i que també dialoguen amb la resta de polítiques culturals municipals aportant, sobretot, aquesta visió de proximitat que afavoreix la participació ciutadana i transforma les intervencions culturals.

En paral·lel, m'he posat en contacte amb els docents que van acompanyar aquests projectes, Mercè Gaja a l'Institut Doctor Puigvert, Sandra Gimeno a l'Institut J.M. Zafra, Vicent Santamaria a l'Institut Montjuïc i Fanny Figueras a l'Institut Moisès Broggi. Els seus comentaris han estat recollits en un annex i les seves opinions informen l'anàlisi.

És necessari deixar clar que tot i no tenir el consentiment explícit dels alumnes que apareixen a les fotografies, l'alumnat participant al programa ha donat el consentiment de fer públiques les seves imatges en totes les edicions del programa. Les intervencions d'alumnes que s'han posat per escrit al treball provenen dels blogs, també de domini públic.

3. Marc teòric

En primer lloc cal situar les "noves proximitats" de Barbieri, Fina i Subirats (2012) en el seu estudi sobre la política cultural. Per als autors, les polítiques culturals en el context municipal adquireixen unes dimensions que van més enllà de les polítiques locals i que pertanyen a les polítiques urbanes de ciutat (*urban policies*) (14). En aquest moviment, que busca trencar amb les dinàmiques d'intervenció com a administració i dialogar amb les necessitats de les comunitats des de la proximitat, les polítiques culturals busquen generar valor social i la cooperació entre els ciutadans, i anar més enllà de les maniobres habituals de buscar el desenvolupament econòmic, la promoció dels sectors culturals o la incentivació del consum de cultura. L'objectiu passa a ser, per tant, arribar a la democràcia cultural, i des de la proximitat facilitar l'accés a la cultura, reforçar la capacitat d'expressar-se dels ciutadans i promocionar un sentit de pertinença (19-21). En la seva anàlisi d'organitzacions del tercer sector, que aquí està adaptada de l'anglès i ampliada amb idees de l'article, aquelles organitzacions que trenquen amb l'actitud habitual cap a la proximitat, aquelles que van contra les dinàmiques tradicionals i establertes dels circuits culturals de consum, són les que presenten "noves proximitats".

	Intervencions culturals: tipus de visió		
Model de gestió		Enfortint el sector cultural i l'organització —Aproximació tradicional al concepte de proximitat	Transformant de les intervencions culturals (conflicte i innovació) — Noves Proximitats
	Flexible i circumstancial: activitats	1. *Diversitat*: Organització que assegura la densitat i la **diversitat** de l'oferta cultural de la ciutat.	3. *Moviment*: Org. que actua com a **disrupció de les dinàmiques** establertes en esferes culturals específiques.
	Estable i planificat: programes	2. *Consolidació*: Org. que facilita la **coordinació entre agents** (públics i privats) i que generalment reforcen l'oferta	4. *Redefinició*: Org. que **redefineix els paràmetres** estructurals d'acció i de valorització de la intervenció cultural.

		cultural amb un sub-sector específic o un territori.	

Font: Adaptació i traducció de Barbieri, Fina i Subirats, 2012.

És en aquest supòsit que potencialment es troba EN RESiDÈNCiA, com a programa establert que, organitzat de manera coordinada entre mediadors provinents del món cultural (organitzacions del tercer sector), equips docents i equips tècnics, actua com a política cultural de ciutat en el quart supòsit en la caracterització de Barbieri, Fina i Subirats.

Aquesta part inicial del treball es dedicarà a posar en context EN RESiDÈNCiA dins del panorama dels tres eixos amb què dialoga: l'art contemporani, l'educació i l'art comunitari. Aquest marc teòric serà, per tant, una referència on incloure les experiències i trajectòries darrere dels casos discutits a l'anàlisi. L'excepcionalitat del programa EN RESiDÈNCiA als instituts públics de Barcelona, sota la coordinació conjunta del Consorci d'Educació de Barcelona i l'Institut de Cultura de Barcelona, és el fet de ser un programa pioner en la fusió institucional d'art comunitari, art contemporani i educació secundària. Les connexions entre aquests tres àmbits no són noves, però sí l'aposta decidida des de dues institucions que habitualment es troben en punts molt diferents de la realitat: podríem dir que l'educació reprodueix la cultura, un dels esquemes amb què vol trencar EN RESiDÈNCiA, i que, per tant, són dues esferes que no es toquen mai. I pel que fa a l'ensenyament de les Arts (ja siguin visuals o teatrals, dansa o cinema), tot i que passin els anys continuen sent l'àmbit més marginat; segons Fowler el sistema segueix substituint l'interès públic de crear enginyers culturals que construeixin el canvi per "exactament el que dictin els interessos econòmics" (1996: 9).[3] Cal aclarir que evitarem parlar de cultura en general, i ens fixarem en el fil conductor d'EN RESiDÈNCiA, que és l'art contemporani.

Art contemporani i educació

El conflicte entre dues esferes que no es toquen és així encara més acusat: "Mentre que l'art contemporani habitualment sorgeix d'un món d'idees provocadores i

[3] "Exactly what economic interest dictates", traduccions pròpies a menys que s'indiqui el contrari.

teoritzacions, nous processos i controvèrsia postmoderna, l'art escolar tendeix a sorgir en el món més conservador de materials familiars, rutines i rituals" (Jeffers, Parth, 1996: 21).[4] Però no tan sols és l'origen, el que separa els dos mons de producció artística, també el contingut: "la majoria d'art contemporani és conceptual, a vegades inaccessible al públic, i normalment acompanyat de controvèrsia i/o problemes de censura. ... En canvi, l'art escolar tendeix a no ser controvertit, normalment és terapèutic i directe" (ibid.).[5]

Aquesta distància entre continguts i formats, és, segons Milbrandt (2002), una característica estructural del sistema educatiu. "En una cultura escolar dedicada a la seguretat i l'eficiència", afirma, "els estudiants potser no podran mai connectar la seva experiència ordenada de classe amb el caos i la complexitat de la vida fora de l'escola" (142).[6] En aquesta mateixa línia es preguntaven els educadors Giroux i Simon (1989) quina relació veuen els alumnes entre el que s'explica a classe i el que veuen a les seves vides. "És possible incorporar aspectes de les vides dels alumnes en el treball escolar sense simplement confirmar allò que ja saben?" (226).[7] Tot i que la resposta a tot això passa, segons ells, en l'art popular i l'art local, també comunitari, que tractarem més endavant, donen peu a la reflexió que fa Mayer sobre el rol essencial de l'art contemporani en el currículum:

> L'art contemporani va del present! Va de descobrir qui som, en qui ens estem convertint, i com viure, saber i actuar. De la mateixa manera que els nostres alumnes miren el món que els envolta i es pregunten quin rol hi han d'assumir, què vol dir el que els passa o què poden canviar, els artistes d'avui es fan les mateixes preguntes en el seu art. Quan ensenyem amb art contemporani, hi ha potencial per aprendre allò que no se centra en la classe, sinó en tots els mons més enllà i els esforços dels alumnes per negociar la seva relació amb ells. Què podria ser més rellevant? (2008: 77)[8]

---

[4] "Although contemporary art frequently arises in a world of provocative ideas and theorizing, new processes and postmodern controversy, school art tends to arise in a more conservative world of familiar materials, routines and rituals."

[5] "Much contemporary art is conceptual, sometimes inaccessible to the public, and often surrounded by controversy and/or censorship issues. … In contrast, school art tends not to be controversial, often is therapeutic and straightforward, and usually involves manual activity."

[6] "In a school culture dedicated to security and efficiency in operation, students may never bridge their ordered classroom experience with the chaos and complexity of life outside school."

[7] "Is it possible to incorporate aspects of students' lived culture into the work of schooling without simply confirming what they already know?".

[8] "Contemporary art is about now! it's about figuring out who we are, who we are becoming, and how to live, know and act. Just as our students are looking at the world around them and wondering what their role might be, what events mean, or what difference can they make, today's artists are pondering the same questions

Mayer proposa una connexió entre la complexitat i el caos a què es referia Milbrandt (2002: 142) i la classe, i són les inquietuds darrere de l'art contemporani. La discussió d'inquietuds entre artistes i adolescents és exactament la mateixa, i és aquest camí el que val la pena explorar. Leake ho resumeix com l'aposta per demostrar als alumnes que l'art és un reflex de la seva vida (2014: 25). El currículum es converteix, llavors, obligatòriament, en una discussió dels problemes socials del present a què ens hem d'enfrontar per a trobar el nostre lloc a la societat. Aquesta afirmació obre dos debats: primer, el recorregut de l'ensenyament de qüestions socials a través de l'art; després, l'abast d'aquest ensenyament i els objectius que pot tenir.

El més gran exponent de la corrent educativa que vol que els afers socials siguin inclosos en l'aprenentatge artístic és John Dewey, que ja el 1899 defensava que l'escola ha d'ensenyar democràcia perquè l'aprenentatge sigui emancipador. La idea d'establir una democràcia cultural a l'escola demana, per tant, identificar conscientment la cultura hegemònica que s'està ensenyant, i repensar-la per a què no sigui dominant. Aquest exercici implica necessàriament un esforç ideològic que, segons Lanier (1976), no existeix per diverses raons: la suposada *neutralitat* de què fa gala l'acadèmia, la prudència davant d'una possible represàlia personal i professional per part dels docents, i la manca d'informació substancial sobre els conflictes socials més immediats. "Per les raons que siguin, el buit moral de l'educació artística existeix com existeix en la majoria de l'establishment educatiu. De fet, podríem dir que la manca de preocupació moral en l'educació és un reflex de la mateixa condició en la nostra societat en general" (1976: 121 citat a Milbrandt, 2002: 142).[9] Tot i que es referia a una realitat que no és l'actual, segueix sent rellevant l'atac a la neutralitat ideològica present en el currículum escolar. La discussió de les qüestions socials demana un posicionament clar de les institucions. Purpel (1989 citat a Milbrandt, 153) demana als educadors que considerin no tan sols

through their art. When we are teaching with contemporary art, the potential is present for learning that is not centred in the classroom, but in all the worlds beyond it and students' efforts to negotiate their relationship to those worlds. What could be more relevant?".

[9] "Whatever the reasons, the moral vacuum in art education exists as it exists in most of the educational establishment. Indeed, it might be said that the lack of moral concern in education is itself a reflection of much the same condition in our society in general."

els riscos potencials que comporta tractar qüestions socials a classe sinó que també es plantegin els riscos de *no* fer-ho. Per a Milbrandt (2002), l'educació artística ha de basar-se principalment en la responsabilitat social dels alumnes (143).

Pel que fa als objectius que pot tenir l'ensenyament basat en l'art contemporani, és molt evident que és un debat de les mateixes proporcions que el de les interpretacions mateixes d'aquest tipus d'art, però en relació a les experiències que pretenem analitzar és rellevant esmentar les teories metacognitives, les diferents visions d'ensenyament de les arts, i l'art comunitari.

Teories Metacognitives

Erickson i Hales (2014) es plantegen l'impacte de l'art contemporani en els adolescents proposant, com a exemple del seu estudi, un projecte molt semblant a EN RESiDÈNCiA, anomenat *Visions* que compta amb vint anys de trajectòria, liderat per el museu d'art contemporani de Phoenix, Arizona. L'Scottsdale Arts Contemporary Arts Museum rep grups d'estudiants que durant un curs acadèmic estan tutoritzats per un artista que els impulsa a crear obres que el museu mateix exposarà. Segons les investigadores, l'aproximació que s'ha fet des del museu és la de desenvolupar les capacitats metacognitives dels adolescents que participen en el programa; l'objectiu no és que es produeixi art de qualitat, sinó que els alumnes pensin sobre l'activitat de pensar (416). L'acte de reflexionar sobre els mecanismes del pensament és el que comprenen les teories metacognitives. Segons Hetland, Winner et al. (2007) determinen dos processos paral·lels que fan els alumnes en les classes d'art: "Se'ls demana que pensin i expliquin el seu procés [de creació], decisions i intencions; i se'ls demana que jutgin la seva feina i la dels altres" (65, citat a Erickson, Hales, 416).[10] L'estudi de les arts com a element clau en el desenvolupament de les habilitats metacognitives dels alumnes, i per tant la seva capacitat de pensament crític, ha estat una tesi amb un llarg recorregut, justificada de diferents maneres. La més coneguda és la teoria que pren Dewey com a primer exponent, en què les arts són beneficioses per als alumnes perquè els ajuden a

[10] "They are asked to think about and explain their process, decisions and intentions; and they are asked to judge their own work."

expressar-se per si mateixos, a ser creatius i a ser empàtics (Heilig, Cole i Aguilar, 2010). Totes aquestes habilitats precedeixen el pensament crític, l'objecte d'atenció de les teories metacognitives, i també un concepte controvertit en les seves possibles definicions. La definició més acceptada i operativa fins al moment és l'exhaustiu informe de l'American Philosophical Association (Facione, 1990) que determina sis habilitats paraigües: interpretació, anàlisi, avaluació, inferència, explicació i auto-regulació (Abrami et al. (2015: 306). Altres acadèmics han posat a prova el mateix concepte sota paràmetres quasi idèntics (Luke et al., 2007) i els resultats dels experiments realitzats han estat similars: no hi ha prou evidències per determinar que l'ensenyament de les arts té un efecte causal en el rendiment acadèmic dels alumnes (Bowen, Greene i Kisida, 2014). Però la recerca no ha estat sense cap fruit; tot i que els experiments han estat en general de curta durada (Abrami et al., 2015) i han buscat avaluar competències sobre paper i sobre experiències dins la classe i no fora (un gran error segons Eisner, 2002), ha quedat obertament demostrat que els alumnes desavantatjats, aquells que tenen molt poques oportunitats de relacionar-se amb l'art a fora de l'àmbit escolar, són els que es beneficien més de qualsevol programa artístic (Bowen, Greene i Kisida, 2014: 42). En termes d'estratègies, l'estudi fet per Abrami et al. (2015), de 684 experiments seleccionats de 2.332 (287), les dues tècniques més efectives en la creació d'alumnes crítics (o més crítics) són el *diàleg* i la *resolució de problemes*. La fórmula que, segons els investigadors, dóna els millors resultats és que aquest diàleg i resolució de problemes vinguin acompanyats d'un mentor: la mentoria s'entén que té una "capacitat catalitzadora"[11] per a fer emergir el potencial crític dels alumnes (302).

Aquest debat de les teories metacognitives que instrumentalitza les arts per al benefici de l'alumnat sembla derivar-se de la comprovació de la teoria de Bourdieu sobre el capital cultural i la reproducció social de les desigualtats (1971, 1983, 1986). Segons Bourdieu, cada persona posseeix tres tipus de capital: un d'econòmic, un de social i un altre de cultural. El capital cultural és el conjunt d'instruments de transmissió d'estatus social que són clau en la reproducció de les desigualtats. La definició inicial de Bourdieu és que són els "instruments per a l'apropiació de la riquesa simbòlica designada

[11] "Catalytic capacity."

socialment com a mereixedora de ser perseguida i posseïda"[12] (1977: 488 citat a Kisida, Greene, Bowen, 2014b: 282); i DiMaggio (1982, 1985) i De Graaf (1986) defineixen aquests instruments simbòlics com les bones maneres, el bon gust, i l'interès per les belles arts amb prestigi. Sullivan (2001, citat a Lareau, Weininger, 2003: 572) redefineix el concepte com la "familiaritat amb la cultura dominant en la societat, especialment l'habilitat d'entendre i utilitzar un llenguatge 'educat'".[13] La competència cultural i lingüística que ve donada per la família, segons Bourdieu, no canvia, i només s'incrementa per a aquells que inicialment ja la tenien: les escoles reprodueixen la desigualtat perquè només aconsegueixen adreçar-se a aquells que ja havien estat introduïts a les activitats culturals per la seva família. En contraposició al determinisme d'aquest funcionament, la teoria de la mobilitat cultural defensa que els alumnes vulnerables poden adquirir capital social fora de l'escola i, per tant, superar la barrera social heretada dels seus pares (Bowen, Greene, Kisida, 2014b: 282). Tot i que no s'entendria la sociologia de l'educació sense aquests conceptes, hi ha moltes dificultats en demostrar empíricament les afirmacions de Bourdieu, i una de les raons entre d'altres és la que dóna Werner Georg, "el consum d'alta cultura ja no és un factor decisiu per a explicar l'èxit escolar" tal i com predeia Bourdieu (2004: 336). "No és la participació en la cultura formal la mesura crucial per heretar reproduir l'estatus, sinó més aviat el clima de lectura i els hàbits de la família" (342), diu Georg, definint així els paràmetres actuals que semblen determinar l'adquisició de capital cultural: els hàbits i la competència lingüística. Perseverant en aquest marge de possibilitat, les institucions educatives segueixen plantejant i replantejant les formes per poder acompanyar millor l'adquisició d'aquestes competències.

Visions d'ensenyament de les arts

El pensador Elliot W. Eisner (2002) defineix vuit maneres diferents d'entendre la pedagogia de les arts (28-40), unes aproximacions que posen en context la manera d'entendre el currículum i també de posicionar-hi EN RESiDÈNCiA, o tots aquells projectes que en puguin néixer de la seva experiència.

[12] "instruments for the appropriation of symbolic wealth socially designated as worthy of being sought and possessed."
[13] "Familiarity with the dominant culture in the society, and especially the ability to understand and use 'educated' language."

1. **DBAE** (*Discipline Based Art Education)*: Aquesta metodologia vol dotar les arts de substància i rigor, ensenyant als alumnes disciplines concretes que conformen les arts per separat.
2. **Cultura Visual** (*Visual Culture*): Aproximació a l'ensenyament de la cultura popular de costat amb l'entesa tradicionalment com a alta cultura. Es busca l'equitat i fer de l'aprenentatge de les arts un aprenentatge social, en què l'educació es converteix en etnografia. Una de les seves defensores, Kerry Freedman (2003), proposa la Cultura Visual com a solució en les tensions entre art i ensenyament: mentre que l'educació busca "resultats d'aprenentatge previsibles" l'art en busca "d'imprevisibles"[14], i precisament és en aquest espai d'incertesa on es pot interrogar als alumnes (xi-xii). Un dels grans ideòlegs del que s'ha acabat convertint en aquesta metodologia d'ensenyament és Jameson (1984, 1991), que afirma que "les arts visuals s'han convertit en fonamentals per a la transformació cultural del discurs polític, la interacció social i la identitat cultural que caracteritza la condició postmoderna" (Freedman, 2003: 1)[15]. La *visual culture* apel·la a l'alumne com a ciutadà, com a subjecte, i no tan sols com a membre del sistema educatiu reglat –aquesta idea també es troba en Lacan (1977), que considera que "la creació del jo es basa en el subjecte que adopta certes característiques a través de la representació simbòlica" (Freedman, 2003: 2)[16].
3. **Resolució Creativa de Problemes** (Creative Problemsolving): tot seguint els principis de l'escola Bauhaus es tracta als nens com a dissenyadors.
4. **Expressió Creativa** (Creative Self-Expression): Moviment sorgit del període d'entreguerres a Europa del treball freudià i junguià de Lowenfeld i Herbert Read, en què es busca que l'alumne assoleixi les màximes capacitats d'autoexpressió sense intervenció del docent.

---

[14] "education, which seeks predictable learning outcomes; and art, which seeks the unpredictable"
[15] "Visual arts have become fundamental to the cultural transformation of political discourse, social interaction and cultural identity that characterizes the postmodern condition."
[16] "The creation of the self is based on the subject being invested with certain characteristics through symbolic representation."

5. **Educació Artística com a preparació per al mercat laboral**: Ensenyament de tècniques que seran útils professionalment.
6. **Les Arts per al Desenvolupament Cognitiu**: Desenvolupament de les habilitats metacognitives a través de l'art, la metodologia d'ensenyament d'habilitats metacognitives derivada de l'estudi del pensament crític mencionat anteriorment.
7. **Les Arts per a desenvolupar capacitats acadèmiques**: Metodologia basada en la teoria que defensa la transferència de les arts (moltes hores de música, per exemple, milloren el rendiment de l'alumne en totes les assignatures).
8. **Arts Integrades** (Integrated Arts): Les arts formen part de totes les assignatures: es pinta a les classes d'història, per exemple. S'entén que la creativitat de les arts ajuda a aprendre les altres matèries.

L'experiència artística pot ser abordada de moltes maneres però, segons Nelson Goodman, teòric i expert en lògica, en cap cas es pot considerar que sigui puntual, permanent, estàtica.

> L'experiència estètica és dinàmica en comptes d'estàtica. Comporta fer discriminacions delicades i discernir relacions subtils, identificar sistemes de símbols i caràcters dins d'aquests sistemes i el que volen dir i què exemplifiquen aquests caràcters; interpretar obres i reorganitzar el món en termes de les obres i les obres en termes del món. Molta de la nostra experiència i moltes de les nostres habilitats s'exerceixen i poden ser transformades per aquesta trobada. L"'actitud" estètica no té descans, buscant, comprovant —més que una actitud és una acció: creació i recreació. (1972: 5)[17]

El moment que té l'espectador davant de qualsevol obra d'art és, segons Goodman, una experiència plena d'acció, en què es jutgen i es descarten idees pròpies que van més enllà d'allò que es pot haver après en un currículum estàndard, en què s'aprèn a distingir formalment les tècniques i els gèneres (possiblement més proper a la primera visió d'Eisner). Probablement encara és un moment de reflexió més interessant

[17] Aesthetic experience is dynamic rather than static. It involves making delicate discriminations and discerning subtle relationships, identifying symbol systems and characters within these symbols and what these characters denote and exemplify, interpreting works and reorganizing the world in terms of works and works in terms of the world. Much of our experience and many of our skills are brought to bear and may be transformed by the encounter. The aesthetic "attitude" is restless, searching, testing —is less attitude than action: creation and recreation.

quan es fa en grup i s'utilitza el desconcert per iniciar un diàleg entre els consumidors d'art; la sensació d'incomoditat davant d'una obra d'art, segons Bailey i Desai (2005), si s'articula en una conversa inicia un aprenentatge crític. Aquesta conversa té el potencial d'esborrar les jerarquies entre alumne i professor (Leake, 2014: 25) i crear comunitats de pràctica com les que defineix Wenger (1998), en què es genera coneixement, es negocien els significats i existeix la possibilitat que es creïn vincles entre els participants de la comunitat. De fet, l'objectiu del facilitador és que es creïn aquests vincles, i encoratjar la implicació dels membres d'aquesta comunitat de pràctica, dissenyada per a l'ocasió (Wenger, McDermott i Snyder, 2002). Aquesta comunitat existeix, sobretot, perquè comparteix la curiositat (Rogoff, 2008, citat a Leake, 2014: 28).

Art comunitari

Arribats en aquest punt, en què considerem què conforma un comunitat, cal arribar a un component clau de l'experiència d'EN RESiDÈNCiA. Mentre que els alumnes que participen d'aquest projecte sempre estaran envoltats del marc educatiu, l'art comunitari sorgeix de les iniciatives reivindicatives de carrer, però ambdues experiències artístiques comparteixen objectius i maneres de fer. Arlene Raven (1993) defineix l'art comunitari com una forma d'art públic experiencial i inclusiu, on els artistes i els no-artistes treballen junts en un context local, creant art d'interès públic (citat a Lowe, 2000: 364). L'origen, però, està lluny de l'harmonia que sembla que regni en la definició de Raven. Tot i que podríem qualificar d'art comunitari moltíssimes experiències al llarg dels segles (variant les nostres definicions de comunitat), les pràctiques polítiques que impliquen una implicació amb el context més immediat, tant social com físic, "que persiguen por encima de unos logros estéticos, un beneficio o mejora social y sobre todo, que favorecen la colaboración y la participación de las comunidades implicadas" neixen als anys setanta (Palacios, 2009: 199). Els exemples més icònics són els murals comunitaris americans, i potser els més coneguts són els anomenats "La Lucha Continua/The Struggle Continues", fets a Nova York durant dos mesos d'estiu del 1985 (Bates, 1986).[18] Les diferents imatges, fetes entre veïns i artistes al barri de Loisaida (la

[18] Tots els murals es poden trobar en aquesta pàgina: http://www.laluchaartmakers.org

pronunciació hispana de Lower East Side), toquen els temes que més preocupaven un barri que lluitava contra la violència als carrers, la pèrdua de les arrels de la majoria de la població migrant, les drogues i la falta d'habitatge a preus justos. Aquesta pràctica segueix fins avui, i un bon exemple és el mural "The Only Way Out is Through", del 2017.

Com diu Lucy Lippard sobre el que ella anomena "art activista", es basa "en subversió per una banda i empoderament per una altra; no és una forma nova d'art sinó més aviat una acumulació d'energies" (1984: 12).[19] Per a ella, aquesta forma d'art que no és nova però que apareix com una gran força d'oposició a la cultura hegemònica o al sistema, és un moviment per a la democràcia cultural: "la democràcia cultural és un *dret*, igual que la democràcia política i econòmica, un dret de produir i ser exposat a la més gran diversitat d'expressió creativa" (13).[20] Un punt clau d'aquesta democràcia cultural és, per a Lippard, acceptar que l'expressió personal és un prerequisit per l'empoderament, i que "això senzillament vol dir que el poder de l'art està limitat si no se l'entén en el sentit més ampli i acceptat com a possibilitat per a tothom a qui afecta" (ibid.).[21] L'art passa a convertir-se, en aquesta realitat que suggereix Lippard, en la clau de la consciència social, del canvi personal i del canvi comunitari: i per això aquesta visió de l'art és essencialment política, activista i oposicional: "el poder de l'art és subversiu

Fotografia 1 de Joe Piette del mural en la seva inauguració a Filadèlfia, a càrrec del Kirkbride Center i l'artista Eric Okdeh.

[19] Activist art, based in subversion on one hand and in empowerment on the other, is not a new art form so much as it is a massing of energies.
[20] Cultural democracy is a *right*, just like political or economic democracy, a right to make and to be exposed to the greatest diversity of creative expression.
[21] It means simply that the power of art is curtailed unless it is understood in the broadest sense and accepted as a possibility by everyone it touches.

en comptes d'autoritari",[22] com les onades que s'estenen i creixen sobre l'aigua en cercles. Mo Bates (1986) respon a Lucy Lippard afegint encara més dimensions de lluita al concepte d'art comunitari, considerant-lo una diferència al model paternalista estatal que prova "d'acostar l'art a les persones", "és una política fundada sobre la creença que hi ha persones 'culturitzades 'i altres de 'no culturitzades'" (30).[23] Bates posa èmfasi en la necessitat d'adonar-nos en aquesta actitud elitista que pretén ensenyar a tots aquells que, en l'opinió dels poderosos, no tenen cultura. L'art comunitari funciona molt més enllà de la possible estètica o dels debats de l'art contemporani i és, simplement, una manera d'autoafirmació personal: "per a cada un de nosaltres, ens ofereix l'oportunitat d'auto-realitzar-nos a través de la descoberta dels nostres somnis i d'assumir-ne la responsabilitat".[24]

Malgrat l'enorme potencial transformador que promet aquesta visió de l'art, Lowe (2000) recorda que es fa difícil afirmar rotundament que els projectes d'art comunitari impliquin una transformació col·lectiva i personal, i cita les dades contraposades de les investigacions de Ghallagher (1995), que assegura que a part de l'estètica no hi ha cap canvi social, i Felshin (1995) que diu el contrari.

Per a Palacios la característica essencial de l'art comunitari és "la ambición política y cultural a largo plazo" (2009: 203), però aquest llarg termini es fa difícil d'assegurar quan la noció de comunitat va canviant: "actualmente la comunidad se ha convertido en el lugar en el que se interviene artísticamente" (206). Palacios cita Kwon (2001) que defineix quatre diferents descripcions de comunitat artística. La primera és el mite de la comunitat com una categoria social inventada, inexistent. La segona és aquell grup o organització determinada per l'espai, o definits per un projecte en comú, com l'alumnat d'un institut. La tercera és la comunitat creada a propòsit d'un projecte artístic i que desapareix quan s'acaba. La quarta, i menys comuna, és la comunitat que després d'unir-se per a crear una obra d'art sap continuar endavant com a grup. Cal abandonar,

---

[22] The power of art is subversive rather than authoritarian.
[23] 'Taking the arts to the people' … is a policy founded on the belief that there are "cultured" and "uncultured" people.
[24] For each of us individually, it offers a chance of self-fulfilment through our discovery and acceptance of responsibility of our own dreams.

per tant, les creences en identitats comunes i vincles permanents, i treballar amb la realitat de grups situats, que, com deia Rogoff (2008, citat a Leake, 2014: 28), estan units per la curiositat.

Tot i que els artistes activistes que van iniciar aquests projectes profundament polítics es van resistir a la seva institucionalització (Crickmay, 2003), la figura de l'artista resident es popularitza especialment a Estats Units i a Anglaterra, però també a la resta d'Europa a partir dels anys vuitanta. De fet, tant de manera pública com privada, les arts van començar a ser vistes pels governs com a promotores de comunitats sanes, i per tant van entrar a formar part de la caixa d'eines de la intervenció social i la prevenció (Lowe, 2000: 358). "Les agències governamentals han pres [l'art comunitari] de les iniciatives voluntàries i sembla que en part ofereixin un possible tractament, si no una cura, per una diversitat de malalties urbanes i rurals, que pateixen pels canvis tan ràpids d'una societat canviant" (Bates, 1986: 29).[25]

Les experiències trencadores dels murals reivindicatius es van convertir, també, en els plans d'urbanisme compartits amb les comunitats que es van dur a terme als anys noranta a Anglaterra, en què el govern obria la participació i el disseny a la població. Com diu Palacios, "las fronteras entre arte público, arte comunitario, educación e intervención social [tienden] a ser menos visibles" (2009: 206). Malgrat aquestes fronteres i límits borrosos entre disciplines i autoritats (qui proposa el projecte i qui el duu a terme), la constant és l'èxit en comunicar l'existència de l'art de la gent del carrer (Blandy i Congdon, 1987). Lippard (1997) al llibre *The lure of the local (L'atractiu d'allò local)* ens exigeix que coneguem l'art i la història dels llocs que habitem i on treballem, perquè sovint no tenim aquesta connexió amb el nostre entorn, i tampoc amb les persones que també hi viuen. Aquesta insistència en l'especificació de l'espai, aquest "ara i aquí" que demana l'art comunitari, és efectivament una de les constants a través d'aquests canvis d'etiquetes i de fronteres de què parlava Palacios. I aquest argument és el que ens porta de nou a l'educació; com diu Ulbricht (2002),

> els educadors estan cada vegada més interessats en allò rellevant i autèntic, veus amagades, mestres de debò, i la feina de ciutadans corrents en comunitats de barri. A

[25] [Community Art] has been taken up by government agencies following voluntary initiatives, partly seeming to offer a possible course of treatment, if not a cure, for a range of urban and rural malaises, growing pains of a rapidly altering society.

> mesura que som més conscients de la diversitat de poblacions, estem fent esforços per tal d'incloure a tothom en el diàleg educatiu. Per això, cal encoratjar els estudiants a aprendre dels comportaments de la "gent real" de la seva comunitat. (33)[26]

En aquesta mateixa línia, Antonio Alcántara (2018), dinamitzador de processos de participació comunitaria, descriu el canvi de paradigma que ha funcionat en processos d'art comunitari com el circ social de l'Ateneu de Nou Barris, a Barcelona:

> A veces, los artistas y educadores son paracaidistas que llegan cargados con su maleta de herramientas para aplicarlas en un lugar o en otro que, por sus características, necesita de una intervención que evite que la situación de degradación que vive esa comunidad se extienda. Es una visión paternalista, de superioridad y vertical. […] La posición necesaria para trabajar en estos proyectos es la que genera una relación horizontal. Generar un espacio donde todos enseñan y donde todo el mundo aprende. Porque todo el mundo desconoce algo. El rol de los profesionales es el de dar voz y protagonismo a la gente que participa. (10)

[26] Educators are increasingly concerned with relevant and authentic, hidden voices, real teachers, and the work of ordinary citizens in district communities. As we become more aware of our diverse populations, we are making efforts to include everyone in the educational dialogue. Thus, students should be encouraged to learn about the behaviours of "real people" in their communities.

4. Anàlisi dels projectes d'EN RESiDÈNCiA

Aquesta anàlisi busca exposar casos que dialoguen amb la teoria de l'ensenyament d'art contemporani i amb l'art comunitari tal i com s'ha documentat en l'apartat anterior, buscant així emmarcar el programa per les seves experiències diverses dins l'avantguarda actual en l'ensenyament de les arts. A la vegada, també busca examinar si existeix un potencial com a política pública encarada a l'equitat cultural, i si es pot inscriure dins del marc teòric d'intervencions culturals de Barbieri, Fina i Subirats (2012). Per a aquest fi he determinat tres categories que em serviran com a llocs comuns que podem detectar en virtualment tots els projectes d'EN RESiDÈNCiA però que es manifesten en els casos escollits d'una manera molt clara; aquestes són la centralitat del context local (4.1), la importància de la autoorganització (una noció que també podríem anomenar ***empoderament,*** com fan Serra et al., 2016), juntament amb el qüestionament de l'alta cultura i de les jerarquies socials (4.2), i finalment l'observació crítica del rol de l'estudiant i de la capacitat simbòlica que té la institució educativa (4.3). Aquestes categories sorgeixen, també, del coneixement de com funcionen les diverses etapes de tots els projectes d'EN RESiDÈNCiA, tal i com han estat exposades anteriorment: s'inicia el curs amb un "aterratge" en el context més immediat dels alumnes, que han d'explorar les seves àrees més quotidianes amb els ulls de l'artista; es "contamina" el centre de les accions i intervencions fetes fins al moment, i s'acaba amb una obra que s'inscriu en el circuit cultural de la ciutat. Els casos exposats aquí poden ser experiències completes, de tot el curs, o projectes petits seleccionats per la seva rellevància; tots ells han estat amb la mediació d'A Bao A Qu.

4.1 La centralitat del context local: explorant el barri

L'interès en allò més proper, en l'entorn quotidià, funciona tal com defineixen Barbieri, Fina i Subirats (2012) l'element de proximitat: com una oportunitat de facilitar l'accés a la cultura de l'alumnat, reforçar les seves capacitats d'expressió i fomentar un sentiment de pertinença. En aquesta línia, la docent Mercè Gaja explica per què va servir conèixer, amb Luz Broto (4.1.2) el barri: "mirar l'entorn amb una mirada diferent els va obrir els ulls i van acceptar intervenir l'espai exterior d'una forma diferent a la coneguda", però això

només els va obrir a la realitat del fet que "no calia sortir fora per trencar esquemes i autoorganitzar-se i autoresponsabilitzar-se, i van arrossegar l'institut sencer des de la humil posició de ser un petit grup dels alumnes més petits del centre"[27]. La mirada des de la proximitat, per tant, pot transformar l'individu.

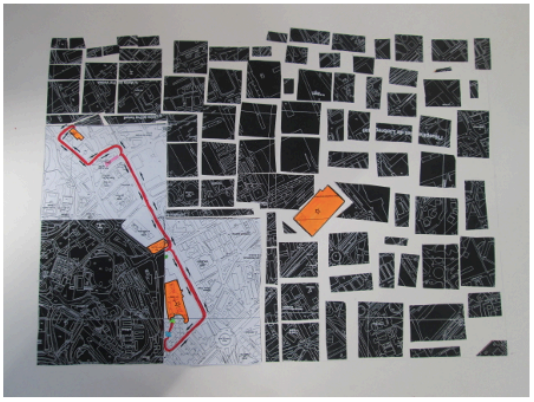
4.1.1 Eduard Arbós a l'Institut Montjuïc, curs 2013/14[28]

La primera residència a l'Institut Montjuïc amb la classe de quart d'ESO va culminar amb una obra anomenada *Derives/Marges/El meu espai*. Es diferenciava en tres parts que volien explorar els espais arquitectònics exteriors, els interiors, i l'espai personal i íntim. La primera part de les tres, *Derives*, és explicada d'aquesta manera en el fulletó fet pels alumnes per a presentar la seva obra a la biblioteca Francesc Candel:

> *Derives* parteix d'un recorregut pel barri inspirat en la "deriva situacionista", que ens ha proporcionat una mirada crítica sobre el nostre propi entorn. Centrats en interrogar la influència i la funció de la pròpia arquitectura, hem analitzat la transformació que ha sofert el barri darrerament […]. Han estat la base de treball per a un aprenentatge crític, analític i plàstic alhora. El resultat d'aquesta primera part del projecte són […] uns mapes imaginaris, emocionals i vivencials, fruit de la nostra relació amb el barri.[29]

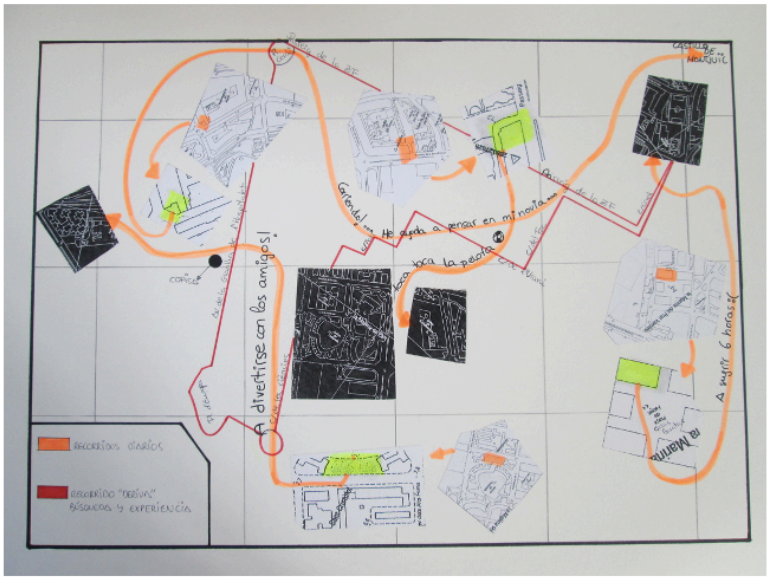
Els passejos pel barri en busca d'edificis icònics comencen un reconeixement del terreny que després serà en forma de cartografies que no seran rebudes com a fetes, sinó que duran el contingut de cada alumne, a través d'unes transformacions que proposa Arbós sobre el mapa.

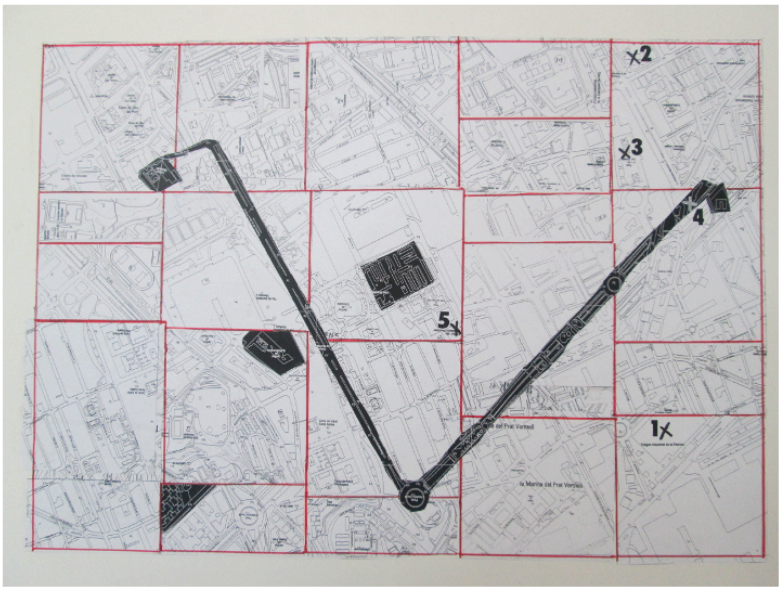
[27] Comentari seleccionat de Mercè Gaja al punt 6.3.3 sobre el projecte de Luz Broto (4.1.2; 4.2.2)
[28] La pàgina completa del projecte és https://www.enresidencia.org/ca/residencia/eduard-arbos-en-residencia-l-institut-montjuic/obra (1/6/20)
[29]https://www.enresidencia.org/sites/default/files/residencia/documentacio/full_de_sala_derives_arquitectoniques_eduard_arbos_enresidencia_2013_2014_cat.pdf



(1)

(2)

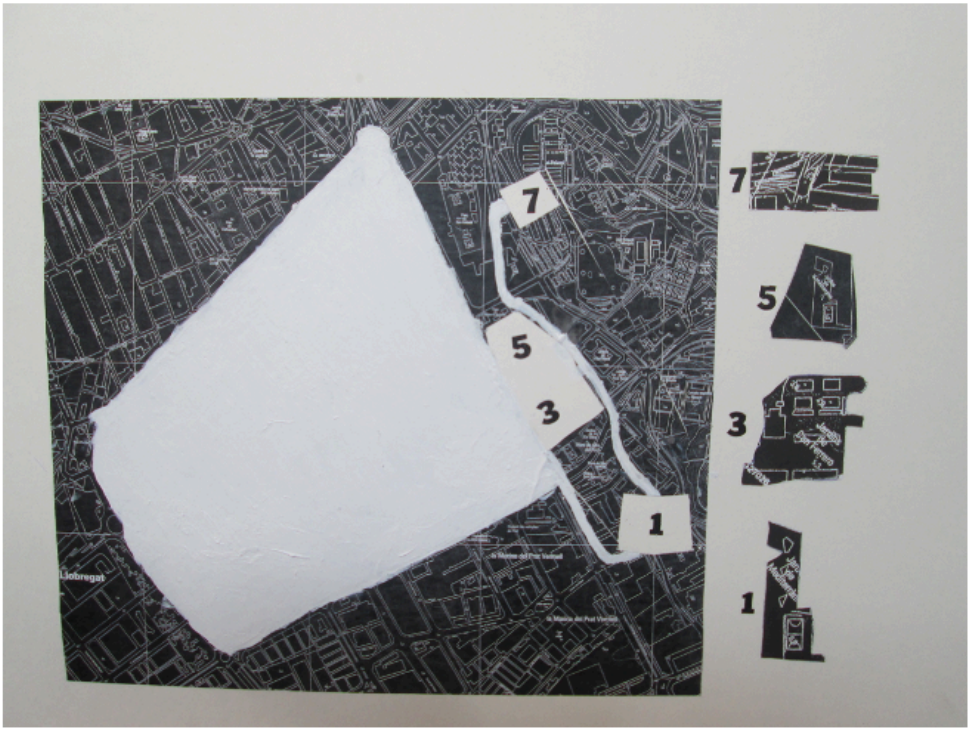

A divertirse con los amigos!
Gatendal
He ayda a pensar en mi novia
RECORRIDOS CLARÓS
RECORRIDO "DERIVA"
BÚSQUEDA Y EXPERIENCIA


X2
X3
4
5
1X

(3)

(4)

Taya ITO
Chicago Avenue
Area
66



(5)

La desconstrucció del primer mapa (el nom escollit per anomenar aquesta activitat), que trobem a (1)[30] es basa en posar consciència en les zones que importen a l'alumnat (en blanc), el recorregut vermell és el camí fins a l'escola, i els ressaltats són els edificis importants a la seva vida (allà on viuen o allà on passen el temps lliure). El segon mapa (2)[31] porta la subjectivitat un pas més enllà, i marca les rutes dels estudiants pel barri amb Arbós i aquelles rutes individuals: el mapa passa a contenir només aquelles realitats viscudes dels estudiants. L'exercici amb el tercer (3)[32] passa a ser numerar aquelles zones amb el grau d'interès que els provoquen. El quart (4)[33] modifica la realitat amb els noms que, segons els estudiants, haurien de tenir els carrers: l'Hospitalet de Llobregat pot passar a ser Los Ángeles. El cinquè (5)[34] acumula totes les rutes a l'institut de tots els membres del grup, pinta de blanc tot el barri per a separar-lo de la ciutat i numera els edificis que seran importants per al següent projecte del curs.

[30] https://blocsenresidencia.bcn.cat/montjuic/?p=219
[31] https://blocsenresidencia.bcn.cat/montjuic/?p=224
[32] https://blocsenresidencia.bcn.cat/montjuic/?p=231
[33] https://blocsenresidencia.bcn.cat/montjuic/?p=235
[34] https://blocsenresidencia.bcn.cat/montjuic/?p=237

El disseny de cartografies culturals (utilitzant els termes del materialisme cultural)[35] demana en algun punt del seu procés un creador que s'enfronta a la seva realitat amb els ulls d'un antropòleg. Els alumnes poden modificar la seva realitat.

4.1.2 Luz Broto a l'Institut Doctor Puigvert, curs 2015/16[36]

La residència de Luz Broto es pot dividir en dues parts molt diferenciades (i que obeeixen a les fases referides anteriorment en què el primer moment del projecte és el descobriment d'allò que envolta als alumnes). La primera part va consistir en sis itineraris per zones desconegudes pels barris que envolten l'institut, i observar els espais amb la mirada del que investiga i amb una càmera de fotos en mà.

(1)

(2)

El viatge pels barris que la majoria no coneix serveix també per ser conscients dels límits artificials que han influït en que mai abans no hagin passat per aquests llocs: a (1)[37] es documenta la visita al polígon, a la foto (2)[38] la visita al barri del Baró de Viver, envoltat de carreteres que dificulten el pas. Les aventures plenes d'anècdotes deixen

---

[35] El materialisme cultural és una disciplina que neix de la història del disseny i que més recentment s'ha dut al camp de l'antropologia cultural, en què "l'espai és sovint una lectura material, o, millor, una condició material", com diu una de les seves grans exponents, Giuliana Bruno ("space is usually a form of material reading, or, rather, a material condition", a Smith, 2008: 145). Bruno destaca d'aquesta visió de la realitat a través d'allò material que "tots els objectes materials ens ofereixen el plaer de tocar-los" ("every material object offers you the pleasure of touching it", 149), cosa que entronca amb l'acció de transformar un mapa en una realitat viscuda d'EN RESiDÈNCiA. Per a Bruno, que es defineix com a cartògrafa cultural, el mapa és clau per a dotar la realitat fragmentada d'una trajectòria i d'una narrativa, la realitat no és "una acumulació arbitrària de coses" ("it is not a random accumulation of things", 156).

[36] La pàgina completa del projecte és https://www.enresidencia.org/ca/residencia/luz-broto-en-residencia-doctor-puigvert/obra.

[37] https://blocsenresidencia.bcn.cat/doctorpuigvert1516/?attachment_id=165

[38] https://blocsenresidencia.bcn.cat/doctorpuigvert1516/wp-content/uploads/2016/01/15_10_13_1a_sortida_barri_24_bloc.jpg

fins a 600 fotografies que els alumnes van destriar per escollir-ne 200 (a la foto (3)[39]), les més representatives per als moments viscuts que tenen darrere: l'entorn passa a ser un mapa de vivències que s'agrupen i que fins i tot es subratllen (com a la foto (4)[40] en què es poden veure els cercles fets sobre les fotos que tenen un significat especial).

(3)

(4)

Com en el cas de la residència d'Arbós, en aquest cas també es creen mapes vivencials i materials, però aquest cop la trajectòria no la marca un mapa, sinó els cúmuls de fotografies i les paraules que les acompanyen. L'entorn dels alumnes s'ha transformat i passa a ser part de la seva història: l'expressió creativa porta per tant al vincle.

4.1.3 Laia Estruch a l'Institut Juan Manuel Zafra, curs 2016/17[41]

La residència de Laia Estruch uneix el gènere de la performance i el happening amb l'entorn en què succeeixen les accions; el projecte dona com a fruit una performance sobre una estructura metàl·lica dissenyada pels estudiants que encara es pot trobar a l'exterior de la Fabra i Coats, *Playground Scene*. L'exploració de les capacitats i possibilitats dels entorns de joc de Barcelona fa que la ciutat i els seus parcs guanyin significats.

---

[39] https://blocsenresidencia.bcn.cat/doctorpuigvert1516/?attachment_id=214
[40] https://blocsenresidencia.bcn.cat/doctorpuigvert1516/?attachment_id=222
[41] El programa complet del projecte és a https://www.enresidencia.org/es/residencia/laia-estruch-en-residencia-linstitut-juan-manuel-zafra/obra

(1)

(2)

A la primera foto, (1)[42], els alumnes exploren al parc del Poblenou les formes que assumeix el cos a partir de les estructures. Allò anodí o que d'entrada pot resultar tan simple com un joc de nens es converteix en una representació personal i desautomatitzada de la realitat, com podem veure a la fotografia (2)[43]. L'artefacte dissenyat pels alumnes i col·locat al pati es converteix en un espai que trenca la percepció ordinària i que, per força, demana a l'espectador una nova relació amb l'entorn.

4.2 Autoorganització i qüestionament de les jerarquies: una "rebel·lia organitzada"[44]

Potser un dels llocs comuns més visibles als projectes d'EN RESiDÈNCiA és el punt subversiu i desobedient que hereta tant de l'art contemporani com del comunitari. Com diu la docent Fanny Figueras, és "una desobediència des del pensament, no des de l'acció només. Vull dir que són desobediències en contra d'un sistema que ens cal desobeir... i l'art contemporani ho possibilita"[45]. Aquests dos plans de desobediència,

[42] https://blocsenresidencia.bcn.cat/juanmanuelzafra1617/index.php/2017/02/14/parc-central-del-poblenougrup_417_02_03/
[43] https://blocsenresidencia.bcn.cat/juanmanuelzafra1617/index.php/2017/06/14/emocionant-presentacio-de-playground-scene/
[44] Expressió utilitzada per Mercè Gaja, comentari al punt 6.3.3 de l'annex sobre el projecte amb Luz Broto (4.2.2).
[45] Comentari seleccionat de Fanny Figueras al punt 6.4.1 de l'annex.

els de l'acció i el pensament, són el que Gaja defineix com a "rebel·lia organitzada"[46], que considera com a "fonamental, és el que li dóna caràcter [al projecte]", "la desobediència, la incertesa, trencar les normes establertes, fer-se visibles en un àmbit no explorat, fer-se grans i sentir-se artistes és la grandesa oculta de Creadors EN RESiDÈNCiA"[47].

Tot i així, l'interès per trencar les normes a la pràctica no es fa sense raó ni racionalitat, com diu la docent Sandra Gimeno es vol "capgirar allò establert però sempre actuant segons la normativa del que es pot fer". Recorda que en el cas de Mariona Moncunill (4.2.1) "vam demanar permisos i vam negociar allò que podíem i no podíem fer" perquè "aquest també és el repte, treballar des d'una perspectiva real"[48].

4.2.1 Mariona Moncunill a l'Institut Juan Manuel Zafra, curs 2017/18[49]

El projecte "De sis a sis", presentat a la sala Educart del Museu Nacional de Catalunya, i realitzat pels alumnes de 4t d'ESO reflecteix un curs sencer d'aproximacions no normatives a l'entorn del museu. La institució que representa per excel·lència l'alta cultura i el prestigi és el blanc d'aquesta experiència que pretén i aconsegueix transformar un lloc intimidatori per als alumnes en un entorn viscut i obert. En la presentació del projecte, una alumna descriu així la primera visita que fan al museu, en grup, a l'inici de curs:

> La primera visita al Museu també la recordem especialment. No va ser una visita normal. Ens van deixar sols, sense ningú, al nostre aire i la Mariona ens diu a més que no miréssim les obres… que allò en el que més ens havíem de fixar era en l'espai, la gent, es sorolls, l'olor, la temperatura, els colors de les sales, la il·luminació, la vigilància…. Ens va voler fer conscients de l'espai on ens trobàvem.[50]

La mitificació de l'alta cultura es contraresta, en aquest projecte, amb visites que trenquen l'esquema habitual de l'espectador o consumidor d'art que es passeja entre les obres; d'una banda, a través de visites molt llargues pels llocs que normalment no es visiten, i per l'altra, fent una reflexió de com són els visitants d'un museu. Una de les

---

[46] Nota 43.
[47] Comentari seleccionat de Mercè Gaja en el punt 6.3.2 de l'annex.
[48] Comentari seleccionat de Sandra Gimeno en el punt 6.2.1 de l'annex.
[49] El projecte complet es troba en aquesta pàgina: https://www.enresidencia.org/ca/residencia/mariona-moncunill-en-residencia-linstitut-juan-manuel-zafra/autor-institut
[50] Al text de la presentació; Elena: https://blocsenresidencia.bcn.cat/juanmanuelzafra1718/index.php/2019/01/29/presentacio-de-sis-a-sis/

primeres activitats del projecte va ser investigar sobre artistes contemporanis que convertien al visitant del museu en objecte d'estudi, com Thomas Struth o Stefan Draschan, que fotografia gent que dorm al museu o que sembla entrar en diàleg amb l'obra que està mirant. L'acte de *transitar* pel museu, és, per tant, el primer que es qüestiona. Al llarg del curs, els alumnes veuen sales en construcció i se'ls fa posar atenció en les cartel·les, aquells rètols que acompanyen un quadre i que estableixen el seu valor als ulls del visitant –participant així en una desconstrucció del valor de l'obra d'art. En aquest qüestionament del valor també hi participa l'exposició *ad hoc* del projecte "Les Caixes Xineses" que van dur a terme dues investigadores que van provar d'introduir pintures falses al Museu del Prado i al MNAC sense èxit. El focus posat al valor s'estén així, també, a l'autenticitat i la ficció d'autenticitat de les obres, i la noció de "veritat".

> Ens comentaren que mentre aquí les falsificacions són molt mal vistes i es veuen com un atac a la creativitat de l'autor de l'obra, a orient es veu com un mèrit que et dediquin una còpia, ja que, si una obra es falsifica, és suficientment important com perquè te la dediquin.[51]

L'activitat de "contaminació" dels docents del centre (tal i com s'anomena la reunió en què els alumnes comparteixen amb tots els docents del centre les seves exploracions) va consistir en una sèrie de visites guiades pel centre després d'haver-hi col·locat una sèrie d'objectes convertits en obra d'art gràcies a un marc i a una cartel·la editada com l'editen al MNAC (fotografies (1) i (2)[52]).

[51] https://blocsenresidencia.bcn.cat/juanmanuelzafra1718/index.php/2018/02/09/caixes-xineses/
[52] https://blocsenresidencia.bcn.cat/juanmanuelzafra1718/index.php/2018/02/19/projecte-marc-i-presentacio-als-professors/

(1) **(2)**

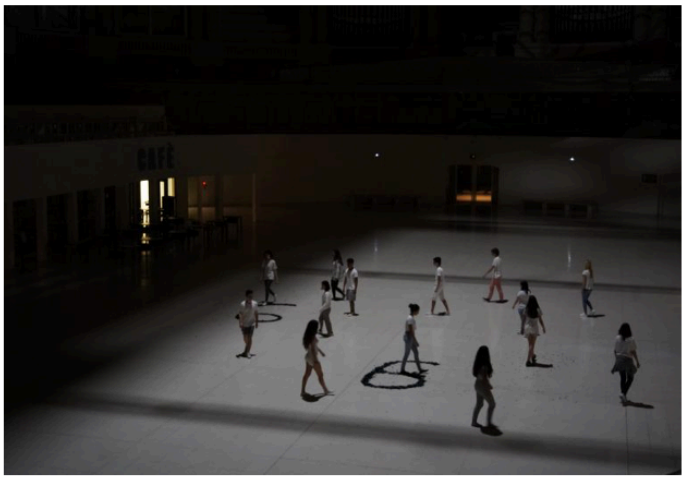
La reproducció de tots els elements que componen un museu i que el certifiquen com a alta cultura són, per tant, acomodats a la realitat del centre i també a la realitat dels alumnes, que no només poden participar-ne, sinó que poden generar aquest valor cultural. El projecte final, però, es duu a terme dins del MNAC i al voltant de passar una nit al museu: s'enregistren els sons nocturns davant del Pantocràtor, i es fa una performance exclusivament per al personal que treballa al museu de nit.

> Con esta acción queríamos destacar la importancia de las personas que hay detrás del museo, haciendo que éste funcione. De todo el trabajo que realizan y que muchas veces no le damos mucha importancia. Esta performance no la podreis ver completa, ya que los unicos expectadores que queriamos tener y a los que dar el protagonismo eran las personas tanto de seguridad como de limpieza y restauración.[53]

Una de les fotografies de la performance és la (3)[54], i la (4)[55] és una fotografia de l'exposició a la sala Educart del projecte final "De sis a sis", en què la fotografia dels carros de la neteja no està ni penjada a la paret mòbil ni té cartel·la: tota una afirmació

[53] https://blocsenresidencia.bcn.cat/juanmanuelzafra1718/index.php/2018/05/23/nit-al-museu-nacional-de-catalunya/
[54] Ibid.
[55] Ibid.

política que es produeix després d'un curs dedicat a qüestionar i a apreciar la institució cultural i fent que l'accés al museu sigui fàcil, crític i clarament agradable per als alumnes.



(3)

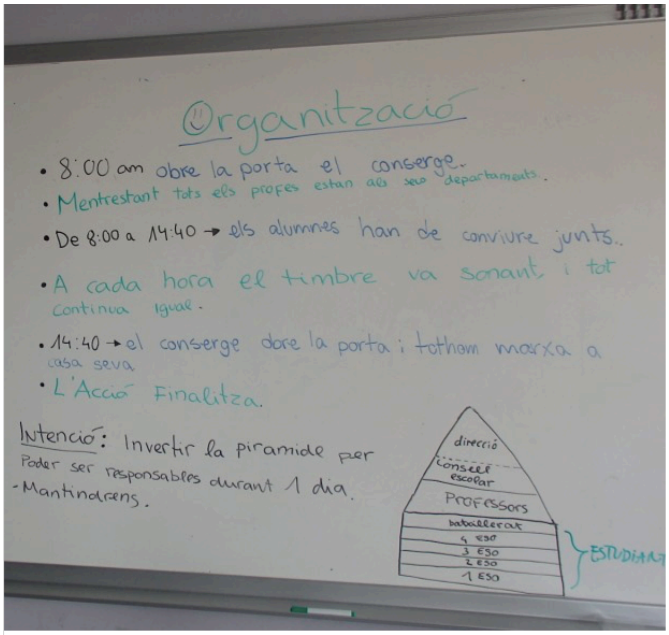
(4)

4.2.2 Luz Broto a l'Institut Doctor Puigvert, curs 2015/16[56]

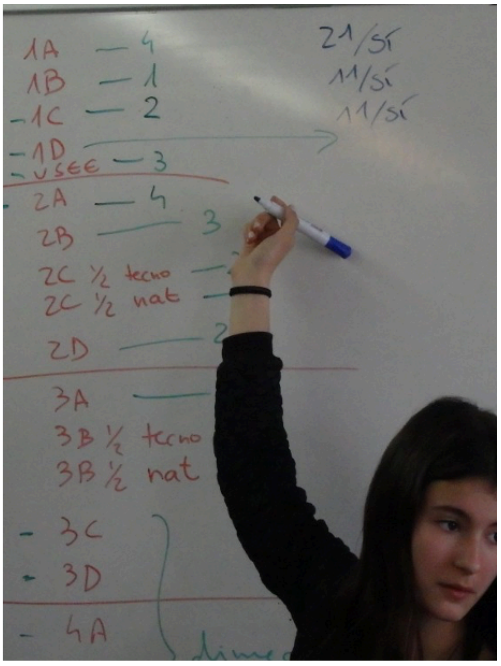
La segona part del projecte de Luz Broto (la primera consistia en els passejos viscuts pel barri) segueix el fil d'assumir les plenes conseqüències d'una acció i ser-ne individualment responsables. Aquesta investigació comença amb un debat sobre fins a on serien capaços d'arriscar, els alumnes, per a dur a terme una acció creativa dins del centre: estarien disposats a exposar-se a una incidència? Aquesta primera acció finalment es fa: un grup d'alumnes s'aixequen sense dir res de la classe on són i entren en una de diferent, coordinats, i no expliquen les raons de tot allò fins la tarda, quan ja han estat castigats. La responsabilitat individual i col·lectiva es posen en joc: per què no provar d'aconseguir un dia sense professors? "Dia sense profes" és el títol del documental que graven els alumnes en les diverses passes que fan com a grup per aconseguir un dia sense supervisió, assumint-ne totes les conseqüències. En un primer estadi, el diari del blog es fa les següents preguntes: "Què dirà la directora? Què passa si hi ha algun problema aquell dia? Ens hem de fer responsables nosaltres? Els altres estudiants voldran fer-ho?"[57]. L'autoorganització serà l'aprenentatge dels estadis finals del projecte, en què el grup d'estudiants es troben amb el Consell d'Alumnes, amb els docents del centre i acaben convocant una Assemblea General amb tots els alumnes de

[56] Veure nota 31.
[57] https://blocsenresidencia.bcn.cat/doctorpuigvert1516/?p=524

l'institut per decidir si s'accepta majoritàriament l'opció que dóna la directora: dues hores sense professors.



(1)



(2)

La primera fotografia, (1)[58], és el primer esborrany de l'acció que té una estratègia molt clara: "invertir la piràmide per poder ser responsables per 1 dia. *Mantindre'ns*"[59]. Les votacions que queden reflectides a la pissarra de la fotografia (2)[60] responen a la pregunta "Quants de vosaltres creieu que podríem estar un dia a l'institut autoregulant-nos sense ser supervisats? La majoria sembla que creu que sí. Ens preocupa que molts només vulguin venir a l'insti aquell dia per *liarla*"[61]. Malgrat aquestes preocupacions, es decideix seguir endavant, i preguntar als alumnes, a l'Assemblea General convocada per l'ocasió, "Creieu que seria important que cadascú de nosaltres firmés un compromís de participació per el dia de l'acció?"[62]. Amb l'acceptació de la proposta per part de totes les parts, els alumnes reparteixen un full informatiu que es farà arribar als pares i un compromís per a tots els estudiants; l'acció s'executa sense càmeres, però: "El projecte ha estat arribar fins aquí"[63], diu el blog. De tot aquest procés s'edita un documental[64] que funciona, fins i tot, com un *bildungsroman.* El projecte que acompanya Luz Broto

[58] https://blocsenresidencia.bcn.cat/doctorpuigvert1516/?attachment_id=433
[59] [sic] ibid.
[60] https://blocsenresidencia.bcn.cat/doctorpuigvert1516/?attachment_id=566
[61] [sic] https://blocsenresidencia.bcn.cat/doctorpuigvert1516/?p=563
[62] https://blocsenresidencia.bcn.cat/doctorpuigvert1516/?p=450
[63] https://blocsenresidencia.bcn.cat/doctorpuigvert1516/?p=602
[64] https://vimeo.com/176730764

acaba convertint-se en una oportunitat de transformació i de creixement per tots els alumnes que, d'alguna manera, formen part d'aquest procés que podríem anomenar sense problemes d'empoderament; i d'empoderament col·lectiu, a més. Tot i que al cap i a la fi aquest és un projecte iniciat per la institució, obre les possibilitats de la participació ciutadana als alumnes, i, a la vegada, els fa experimentar que la cultura no és allò que es troba en un museu, sinó "una manera de viure particular, ja sigui d'un poble, d'un període, d'un grup, o de la humanitat en general"[65] com la descriu Raymond Williams (1983, citat a Longhurst, 2008: 2).

4.3 Observacions crítiques de l'aula: creant alternatives

El docent Vicent Santamaria va compartir una anècdota[66] sobre la primera classe d'Eduard Arbós a l'Institut Montjuïc (4.1.1) que il·lustra aquest punt sobre la creació d'alternatives que podrien semblar impossibles. Arbós va començar la seva residència amb una classe magistral de

> nivell universitari. Els alumnes van quedar totalment descol·locats i segurament van pillar molt poc, o no?, però vaig trobar que aquesta "inadequació" va ser molt positiva. Els *profes* de secundària, estem acostumats a anar baixant el llistó fins a tocar el terra, però de vegades [està bé] pujar-lo d'aquesta manera sense preocupar-se si hi podran arribar o no. Allò va ser un bon punt de partida, encara que aquesta classe mai s'hauria pogut posar en una programació. Però per a mi un dels punts forts de Residència és aquesta descol·locació que provoca en els alumnes, en el *profe* i en el mateix artista.

La "inadequació" i la "descol·locació" entren en ple diàleg amb tot el que l'alumnat té assumit sobre què és ser alumne, i què representa la institució on assisteixen diàriament. EN RESiDÈNCiA ho posa tot en dubte.

4.3.1 Luis Bisbe a l'Institut Doctor Puigvert, curs 2012/13[67]

El projecte que va acompanyar Luis Bisbe amb un grup d'alumnes de 1r d'ESO es va anomenar "Desalumnologia". Dos dels textos de la presentació deien així:

> Sempre hem treballat amb les coses que existeixen, amb materials o objectes que hi ha a l'institut. Però el nostre és un pupitre buit. Fa referència a l'absència de l'alumne, representa el contrari d'un alumne. Per què desalumnologia? A què us sona aquesta paraula? L'hem composat amb el prefix des-, que significa absència de o contrari de, (com per exemple "desfer" o "desviar") i el sufix –logia, que significa ciència o àmbit

[65] "a particular way of life, whether of a people, a period, a group, or humanity in general."
[66] Comentari seleccionat de Vicent Santamaria al punt 6.1.1 de l'annex.
[67] La pàgina completa del projecte és a https://www.enresidencia.org/ca/residencia/luis-bisbe-en-residencia-linstitut-doctor-puigvert/autor-institut

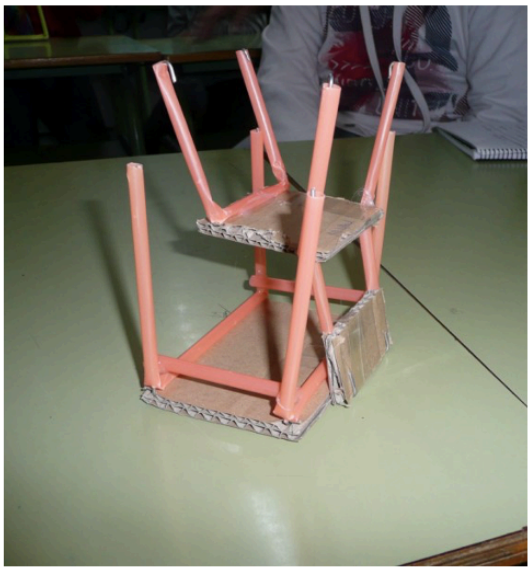
> d'estudi (com per exemple biologia o tecnologia). La nostra obra, per tant, té a veure amb deixar de ser alumnes, anar més enllà de ser un alumne.[68]
>
> La gent pot pensar que és una tonteria o que és una broma; i alguns diran que és una obra d'art i que té un significat. Per nosaltres és important perquè hi hem estat treballant molt. Els artistes pensen coses diferents, com els inventors o les persones crítiques. És gent que pensa coses que són impossibles i les fan possibles (al menys a la ment). Volem que l'espectador, quan la miri, quedi sorprès i doni moltes voltes a quina funció pot tenir. Per què es diu "Desalumnologia"?, per què està posada del revés?[69]

L'obra a què es refereixen és la fotografia (1)[70], en què podem veure una cadira i un pupitre col·locats del revés dins d'una aula, al sostre. Aquesta intervenció en l'espai, que, segons els mateixos alumnes posa en qüestió el concepte d'alumne i "deixar de ser-ne". Els exercicis de reflexió sobre l'espai que li toca ocupar a l'alumne i el que ocupa el mestre comencen a inicis del projecte, en què s'analitzen primer les cadires dels alumnes i la del professor, que ni són iguals ni estan situades al mateix lloc. "Va ser una activitat on tots érem a la classe. Consistia en canviar als alumnes de lloc i posar-los a la cadira del professor, i cada un va dir el que sentia allà. Alguns van dir poder, altres vergonya, altres que es sentien observats i altres intimidats"[71], diuen unes alumnes. L'entorn més quotidià, començant des de l'aula i passant pel pati i per la resta del centre, es converteix en objecte d'estudi. Per a planejar la intervenció final, els alumnes fan una llista d'elements pels quals podem identificar un institut: aquests són els més carregats de significat, i en fan una maqueta. Les taules i les cadires (fotografia (2)[72]) es presten a tot d'investigacions: què signifiquen si deixen d'estar col·locades de la forma habitual?

---

[68] Arnau: https://blocsenresidencia.bcn.cat/doctorpuigvert/?p=485
[69] Ona, ibid.
[70] https://blocsenresidencia.bcn.cat/doctorpuigvert/wp-content/uploads/2013/11/cartell-cara1-copia-800x600.jpg
[71] Paula i Luna: https://blocsenresidencia.bcn.cat/doctorpuigvert/?p=137
[72] https://blocsenresidencia.bcn.cat/doctorpuigvert/wp-content/uploads/2013/04/P1270719-800x600.jpg

(1)



(2)

Com diu l'alumna al text de la presentació, "per nosaltres" aquesta obra "és important perquè hi hem estat treballant molt"[73], i és que l'objecte representa un esforç de pensament crític sostingut en el temps, i reflectit en el nom del projecte. Parlant de l'art comunitari, Mo Bates afirma que "ens ofereix l'oportunitat d'auto-realitzar-nos a través del descobriment dels nostres propis somnis i de ser-ne responsables"[74] (1986: 30), i aquest sembla ser l'objectiu també de "Desalumnologia": com diu una alumna, "Hem fet aquesta obra perquè nosaltres som alumnes i ha estat una manera d'expressar-nos. A nosaltres ens agradaria saltar-nos totes les normes"[75].

4.3.2 Jaume Pitarch a l'Institut Moisès Broggi, curs 2016/17[76]

> La peça tracta d'una sèrie de taules ordenades perfectament en forma d'aula, mil·limètricament col·locades, amb una taula que està desorientada. Totes les taules al seu centre tenen una brúixola que assenyala el nord, menys la taula desorientada, que té el seu propi nord. ... El que volem fer veure amb l'obra és que, segons el sistema educatiu, dins de l'aula, tots els alumnes tenim les mateixes condicions, el mateix coneixement i les mateixes capacitats d'aprenentatge, quan realment no és així. [...] Aquí és on entra l'Aula d'acollida, ... [els alumnes de la qual] entren a l'aula amb 30 alumnes més i de sobte han de trobar el seu nord, perquè es troben immersos en un

[73] Veure nota 58.
[74] "it offers a chance of self-fulfillment through our discovery and acceptance of our own dreams".
[75] Alba: https://blocsenresidencia.bcn.cat/doctorpuigvert/?p=485
[76] La pàgina del projecte complet és a https://www.enresidencia.org/ca/residencia/jaume-pitarch-en-residencia-linstitut-moises-broggi/obra

> sistema que desconeixen i de cop i volta s'hi han d'adaptar. Què fem nosaltres per ajudar a trobar el nord?[77]

El projecte de Jaume Pitarch amb els alumnes de 4t d'ESO participa de les tres categories que hem esmentat fins al moment, partint d'un reconeixement de l'entorn més immediat i acabant en una intervenció com la de Luis Bisbe, amb elements que simbolitzen alumnes i institut, amb una càrrega anti-jeràrquica que no només col·lideix amb la idea d'alumne sinó que també discuteix si tots els alumnes són iguals.

El primer estadi i la primera obra que sorgeix de la residència de Pitarch és "Maniobra", una instal·lació (i posteriorment un llibre) dins del centre amb les imatges de totes les mans dels alumnes, docents i professionals de l'institut: sabrà cadascú trobar la seva? La quotidianitat passa a ser extraordinària i inclusiva: la mà d'una alumna pot ser confosa amb la d'una professora. S'obren les portes a l'acceptació d'unes diferències que ens fan únics però d'una realitat que ens iguala.

La segona incursió en l'espai participa per l'interès d'allò local; els alumnes es passegen pels carrers en direcció al Macba amb la mirada de l'investigador, collint de terra aquells objectes que sorprenen (pals, fulles) i que transformen allò habitualment invisible en una realitat particular. Aquest interès per la localitat i la deslocalització de la quotidianitat porta als alumnes acompanyats per Pitarch a deconstruir els objectes que tenen més propers: qualsevol cosa, des d'un teclat d'ordinador a un pupitre. Les parts que han quedat orfes de la seva funció original es presten al joc i a l'exploració, com és el cas del conjunt de fotos (1)[78] i (2)[79].

---

[77] Laia Martin: https://blocsenresidencia.bcn.cat/moisesbroggi1617/index.php/2017/05/29/presentacio-aula-dacollida/

[78] https://blocsenresidencia.bcn.cat/moisesbroggi1617/index.php/2017/04/01/taules-i-cadires/

[79] https://blocsenresidencia.bcn.cat/moisesbroggi1617/index.php/2017/03/15/desmuntant-objectes/

(1)

En els dos casos, els objectes parlen. És des del domini d'aquesta realitat creada que s'inicia el que serà l'obra final del projecte, "Aula d'acollida", i que afegeix una dimensió clarament política al que fins ara era una exploració estètica. La regularitat de les taules, alineades amb la direcció de la brúixola relacionada amb tot allò pròsper, el Nord, contrasta amb la direcció no del tot oposada, simplement diferent, d'aquella taula que representa un alumne (fotografia (3)[80]). Com diu l'artista David Harding, "individualismo, auto-expresión y arte por el arte comienzan a ser reemplazados por colaboración, relevancia social y contexto" (citat a Palacios, 2009: 199).

80 https://www.enresidencia.org/sites/default/files/styles/full/public/residencia/obra/16_17_obra_jaumepitarch_imbroggi_01.jpg?itok=dU9P6gUl

(2)

(3)

4.4 Punts finals d'anàlisi

Cal remarcar tres punts que afecten al programa en línies generals, i que són, primer, el lloc en què s'inscriu dins dels models d'ensenyament de les arts i, segon, quin paper jugaria en les anàlisis quantitatives que volen determinar els beneficis dels programes artístics en el capital cultural dels adolescents i en la seva capacitat de pensament crític. Per últim, cal recordar el focus en l'horitzontalitat del programa.

En primer lloc, EN RESiDÈNCiA participa clarament d'una aproximació a les arts que és principalment la de la *Visual Culture*. L'èxit del programa s'ha de buscar en l'aposta per *crear oportunitats* per al pensament crític i la subversió dels sistemes que governen les estructures que habiten alumnes, docents i consumidors i creadors de cultura. Aquesta didàctica de les arts, que en el fons és, com diu Carles Giner, una forma de sensibilització i de creació d'autonomies per a impulsar una participació equitativa en la cultura, es basa principalment en la visió de l'ensenyament de la cultura visual (tal i com explica Eisner, 2002). La *visual culture* és una metodologia basada en l'educació en el temps present, el context local i la cultura popular, uns eixos que indiscutiblement es troben en l'art contemporani, i que dialoguen amb les polítiques culturals de ciutat perquè es fixen en les mateixes problemàtiques. La comunitat de curiositat (Rogoff, 2008) creada per EN RESiDÈNCiA negocia significats (Wenger, 1998) i, a la vegada, es converteix en un laboratori antropològic de l'actualitat en què les vides de tots són material de creació. En quasi tots els casos, l'aproximació a les realitats dels adolescents es fa des d'una intenció que podríem qualificar d'etnogràfica: qui som i com ens comportem?

Si entrem amb més detall en les experiències que tot just hem exposat, veiem clarament la rellevància de la teoria de Freedman (2003) en com es distingeix l'ensenyament de la *visual culture* de qualsevol altra aproximació a les arts: "Ensenyar *visual culture* requereix investigacions interdisciplinàries sobre els supòsits subjacents que poden ser revelats en l'espai conceptual entre les imatges i els objectes" (89)[81]. Efectivament, els projectes d'EN RESiDÈNCiA participen, primer, de la interdisciplinarietat: sovint es fa complicat determinar en quin espai artístic podríem

[81] "To teach visual culture requires interdisciplinary investigations of the underlying assumptions that can be revealed in the conceptual space between images and objects."

qualificar, per exemple, “De sis a sis” o “Un dia sense profes”, encara que entenguem perfectament que parlen llenguatges artístics. Després també es fa palès que l’espai d’investigació conceptual, com diu Freedman, es troba entre la imatge i l’objecte: d’aquí totes les exploracions que hem documentat al voltant de l’objecte quotidià que esdevé un objecte cultural disseccionable.

En aquest punt de la discussió val la pena destacar els tres elements clau que conformen la pedagogia de la *visual culture* exposats per Freedman: un acaba de ser mencionat, el de desemmascarar els supòsits entre la imatge i l’objecte. Els altres dos són la formació de noves associacions entre símbols i, finalment, la reflexió crítica sobre els prejudicis propis en l’associació de símbols: “El reialme en expansió de la *visual culture* mereix ser estudiat no només perquè *és allà fora*; mereix ser estudiat perquè *és aquí dins*; a partir de la creació d’art i d’apreciar-lo donem forma als nostres pensaments sobre el món i sobre nosaltres mateixos” (2003: 91)[82]. Considero exposat amb escreix en els casos que EN RESiDÈNCiA es mou en aquesta direcció, la de fer explícits els prejudicis propis sobre la cultura, la participació que hi poden tenir els ciutadans (de qualsevol edat) i la necessitat de formar-ne part de manera crítica.

En darrer lloc i en relació amb els estudis quantitatius sobre la instrumentalització de les arts per al benefici dels adolescents, cal remarcar el fet que EN RESiDÈNCiA presenta *totes* les condicions plantejades per Abrami et al. (2015: 302) per a promoure l’interès cultural en els alumnes de secundària i desenvolupar amb èxit les seves capacitats crítiques: diàleg, resolució de problemes i mentoria com a catalitzador de les dues accions anteriors. Un programa que permet aquest diàleg està demostrat que beneficia, sobretot, als alumnes més desavantatjats en l’accés a la cultura, tan per aquells que defensen la creació de pensament crític en els alumnes (Abrami et al., 2015) com per a aquells que defensen la creació de capital cultural en alumnes que no tenen un accés a la cultura des de la pròpia família (Bowen, Greene, Kisida, 2014b).

Tant si contemplem EN RESiDÈNCiA des de l’òptica de la responsabilitat social de la *visual culture* com si analitzem el projecte des de les millores comprovades pels testos regulats amb barems basats en determinar el pensament crític dels adolescents,

[82] “The expanding realm of visual culture is not just worthy of study because *it’s out there*; it is worthy of study because *it’s in here*; through art making and viewing we shape our thinking of the world and and about ourselves.”

està clar que si volem instrumentalitzar les arts per a aconseguir algun objectiu es fa molt fàcil defensar que EN RESiDÈNCiA crea ciutadans participatius que potencialment posaran en dubte els propis prejudicis (com afirmava Subirats, 2019: 3); i també que el programa beneficia el desenvolupament del pensament crític aplicable a totes les altres assignatures del currículum. L'objectiu d'aquest treball era provar de demostrar les possibilitats i els potencial d'ambdues òptiques, i relacionar-les amb el potencial transformador de la política cultural i, a la vegada, amb la seva rellevància educativa.

Finalment, cal remarcar la llarga trajectòria del programa malgrat els inconvenients tradicionals entre el manteniment de relacions horitzontals entre sistema cultural i sistema educatiu (Jeffers, Parth, 1996). Aquesta entesa cal que sigui tinguda en compte com a base del seu èxit: quan les jerarquies es subverteixen des de l'origen, les relacions *inter pares* deixen de ser una amenaça i són sempre una contribució per a buscar millores. Cal destacar que mentre que inicialment el projecte s'implementava en els centres escollits pel Consorci d'Educació i l'ICUB, des de la quarta edició (2012-13) la convocatòria publica és el mecanisme de participació dels centres, reforçant així la "voluntarietat" de cada centre. L'encaix d'un projecte artístic que trenca amb les convencions del currículum, o que és força diferent de les optatives artístiques dels centres, necessita també de la participació del centre en relació horitzontal amb els mediadors culturals, que tenen l'enorme tasca de resoldre aquelles incerteses necessàries que envolten un projecte que sempre comença de zero[83]. Tant Mercè Gaja com Sandra Gimeno han posat èmfasi en la seva pròpia experiència d'enfrontar-se al seu primer projecte d'EN RESiDÈNCiA, i coincideixen en la paraula "incertesa" absoluta[84], no es pot explicar als alumnes què serà el projecte ni com serà l'artista, però la incertesa sostinguda per una xarxa d'actors tan gran que hi participen acaba donant resultats com els que s'han exposat.

[83] Sobre la participació per igual de tots els actors en el desenvolupament del projecte i davant les grans incerteses, comentari de Mercè Gaja al punt 6.3.6 de l'annex.
[84] Comentaris de Mercè Gaja al punt 6.3.6 de l'annex i de Sandra Gimeno, al 6.2.3.

5. Conclusions i Propostes de Recerca

Aquest treball ha buscat posar noms a les intervencions més clares del programa EN RESiDÈNCiA en la creació d'oportunitats per a l'equitat cultural dels adolescents, i especialment buscar de determinar, en una sèrie de casos representatius, l'operativització de conceptes teòrics en l'art comunitari com el de l'autoorganització, o conceptes abstractes de les teories metacognitives com l'observació crítica d'un mateix. Amb (només) sis casos he provat de demostrar les potencialitats d'un programa que té una incidència que va molt més enllà de l'àmbit educatiu i de l'àmbit tradicional d'una política cultural, i que efectivament actua sobre la creació de ciutadans que participen, de la manera que ho exposa Subirats (2019: 3), "ens cal promoure ciutadania activa, subjectivitat, participació en tots els processos relacionats amb la cultura". EN RESiDÈNCiA obre les portes a la responsabilitat social dels alumnes, i dóna opcions per a les relacions amb l'art, la cultura, el barri, la ciutat diferents de les establertes convencionalment. A la vegada, el programa també participa de la investigació educativa que busca determinar quines accions en l'ensenyament artístic poden ajudar en el desenvolupament de les capacitats crítiques dels alumnes.

EN RESiDÈNCiA no només proposa una manera alternativa de participar en la cultura tradicional (anant al museu, al teatre) sinó que promociona l'autoorganització, la subversió de jerarquies, el qüestionament de la distinció entre alta/baixa cultura i, com a conseqüència d'aquesta aproximació antropològica a la realitat dels adolescents, és clarament transversal i interdisciplinària. L'ampliació del programa a més centres certifica la seva solvència i la seva capacitat d'actuar a llarg termini. És per totes aquestes raons que es pot afirmar que EN RESiDÈNCiA és un programa que es pot considerar com a política cultural de ciutat que, en efecte, sap redefinir i consolidar la redefinició de paràmetres estructurals que regeixen els circuits culturals convencionals i les intervencions culturals. Mentre que en les seves primeres edicions podria haver estat considerat el tercer cas de Barbieri, Fina i Subirats (2012) que fomenta la disrupció de la narrativa tradicional de les esferes culturals de la ciutat, amb onze edicions, EN RESiDÈNCiA ja és un programa que transforma i que seguirà transformant.

5.1 Reptes

La limitació més clara d'EN RESiDÈNCiA per a poder ser tractada com a una política cultural que considera l'accés universal és que funciona com a assignatura optativa als instituts. Aquest fet dificulta relativament el discurs que defensa que aquesta incursió en la cultura beneficia tot l'alumnat. De fet, com diu Mercè Gaja[85], el fet que fos obligatòria podria comportar que els projectes perdessin "el punt incòmode" que funciona com a revulsiu, i també trauria les expectatives creades en l'alumnat sobre un projecte on ells han escollit participar que "els fa sentir diferents".

En contraposició a l'argument de la universalitat de la política cultural, s'ha de tenir en compte la capacitat del programa de generar un llegat entre cursos diferents que han participat en edicions diferents del programa[86].

5.2 Propostes de recerca

La recerca no pot deixar passar un programa tan i tan ric com EN RESiDÈNCiA, que es prestaria a un examen quantitatiu que podria contribuir moltíssim en el debat que s'ha plantejat en aquest treball, sobre els beneficis tangibles dels estudis de les arts en l'educació secundària. Com ja s'ha mencionat conté els elements "d'èxit" d'altres programes que s'han investigat (Abrami et al., 2015).

En segon lloc, m'agradaria referir-me a les grans potencialitats transformadores del projecte: el contacte entre institucions, el contacte entre equips docents i mediadors, i el contacte entre alumnes i artistes. Tots aquests àmbits de transformació mereixerien ser objecte d'un estudi qualitatiu que informi les polítiques que busquen l'increment de participació ciutadana.

Finalment, la connexió entre la dinamització comunitària i el paper del mediador cultural a EN RESiDÈNCiA mereixeria ser contemplada per a poder desgranar diferents claus en la creació de comunitats, i per a aprendre a pensar en la cultura que creen les comunitats en començar un camí.

---

[85] Comentaris seleccionats de Mercè Gaja a l'annex 6.3.1.
[86] Comentaris seleccionats de Mercè Gaja als punts 6.3.3 i 6.3.4 de l'annex.

6. Annex

Aquest annex està conformat per comentaris seleccionats de les entrevistes personals amb els docents. M'he limitat a reordenar-les i editar-les per a eliminar-ne les possibles faltes ortogràfiques i els salts temàtics.

6.1 Vicent Santamaria

6.1.1 Sobre el projecte amb Eduard Arbós

Recordo com si fos ara la primera classe de l'Eduard. Va ser una classe magistral (en el sentit literal de la paraula). Va estar dues hores fent una història molt personal de l'art del segle XX. Nivell universitari. Els alumnes van quedar totalment descol·locats i segurament van pillar molt poc, o no?, però vaig trobar que aquesta "inadequació" va ser molt positiva. Els *profes* de secundària, estem acostumats a anar baixant el llistó fins a tocar el terra, però de vegades [està bé] pujar-lo d'aquesta manera sense preocupar-se si hi podran arribar o no. Allò va ser un bon punt de partida, encara que aquesta classe mai s'hauria pogut posar en una programació. Però per a mi un dels punts forts de Residència és aquesta descol·locació que provoca en els alumnes, en el *profe* i en el mateix artista.

Aquell dia van sentir parlar per primera vegada de Gordon Matta-Clark. Per a ells no era ningú. Després vam anar al MACBA i van veure algunes imatges de la seva obra i van acabar d'ell com si el coneguessin de tota la vida. Després també va ser molt interessant la interacció amb els arquitectes. Els hi van escriure cartes en català, espanyol i anglès. I ens van respondre! I després hi va haver la part artesanal de la construcció de les maquetes. La manera de treballar de l'Eduard els va sorprendre molt, perquè cada peça requeria una precisió matemàtica absoluta. Ah! i els pictogrames que són a l'institut [...] també va ser molt enriquidor: triar el lloc, la forma, el color, el treball en equip... La veritat és que vam *currar* molt però tothom va sortir molt content, l'Eduard, els alumnes i jo.

6.2 Sandra Gimeno

6.2.1 Sobre la subversió de jerarquies

Jo no diria desobediència, es cert que en els dos projectes vam capgirar allò establert però sempre actuant segons la normativa del que es pot fer en una institució com el MNAC, vam demanar permisos i vam negociar allò que podíem i no podíem fer, inclús vam renunciar a algunes de les nostres peticions inicials per tal de poder realitzar el projecte. Aquest també és el repte, treballar des d'una perspectiva real, els artistes professionals es troben amb molts d'aquestes dificultats.

Amb la Laia Estruch ens va passar el mateix, però en aquest cas la institució va ser el propi institut i vam demanar permisos per poder instal·lar una peça al pati que sortia de tots normativa, aquí ens vam arriscar de debò, alhora que la performance a l'ESO és una disciplina molt aliena.

6.2.2 Sobre el projecte de Mariona Moncunill

La Mariona ja havia treballat amb alumnes com a docent i la tasca amb el grup va ser molt fàcil. L'objectiu era viure i veure la institució del museu des d'una altre punt de vista, no convencional. Els alumnes van decidir focalitzar-se en els col·lectius que tradicionalment els visitants no relacionen amb el museu; seguretat, manteniment, neteja, aquells que queden a l'ombra i que sovint treballen també durant les hores de tancament al públic. Per això vam decidir passar una nit al museu i viure l'experiència d'aproximació a les obres, alhora que vam fer una acció per només ser vista través de les càmeres dels treballadors de seguretat, l'acció volia ser un petit homenatge a les persones de manteniment, neteja i seguretat del MNAC i volia posar de manifest la importància de la seva tasca per al bon funcionament del museu. El grup va mostrar interès i curiositat per viure l'experiència nocturna.

6.2.3 Sobre el projecte de Laia Estruch

Era el primer curs d'EN RESiDÈNCiA, els alumnes van triar la matèria sense saber de què es tractava i jo tampoc tenia clar el funcionament del projecte. Va ser un projecte molt ambiciós perquè calia treballar la Performance tant des del vessant teòric com pràctic, aquesta disciplina era totalment desconeguda pels alumnes tot i que la Laia va saber connectar amb ells i traslladar el seu entusiasme. A més, també vam dissenyar conjuntament la peça que ara es troba a la Fabra i Coats i que seria el nostre escenari sobre el quals desenvoluparíem la nostra performance. La instal·lació de la peça a l'institut va ser un altre repte amb el qual ens vam arriscar fins al punt de saltar-nos normativa de seguretat. L'escultura va ser instal·lada al pati de l'institut, un pati petit i ple d'alumnes que van integrar-la com a espai de joc, la mateixa funció que ara té a la Fabra i Coats. La cohesió i presa de decisions en grup per fer el disseny no va ser gens fàcil. L'acció demanava l'exposició dels alumnes a nivell vocal i físic davant d'un públic i aquesta demanda és molt molt exigent per un grup d'adolescents. La Laia es va convertir en una més dins la performance alhora que dirigia i marcava el ritme, la seva implicació va ser total durant i després del curs.

6.3 Mercè Gaja

6.3.1 Sobre la opcionalitat d’EN RESiDÈNCiA

Creadors EN RESiDÈNCiA hauria d’estar sempre present com un projecte de centre, de fet durant 8 anys consecutius l’hem sol·licitat. Per a mi és un projecte essencial en la formació dels joves, però la obligatorietat li trauria aquest punt incòmode, d’incertesa, d’originalitat que li dona tanta força.

Jo crec que sí que és diferent [la participació dels alumnes], perquè [l’assignatura] ha estat triada per ells, per les expectatives que es creen, perquè és un projecte autèntic amb la presència d’un artista, i això és molt important, perquè el resultat va molt més enllà de l’assoliment en un butlletí de notes, perquè els fa sentir diferents. No sé si en altres assignatures té repercussió, però segur que en la seva vida en general sí.

6.3.2 Sobre la subversió de jerarquies

Sí, tens raó, aquesta “desobediència” és fonamental, és el que li dóna caràcter. I la complicitat que es dóna entre els coautors, perquè l’artista s’obre i es deixa impregnar també creant i debatent junts les idees. Ens alguns moments fins i tot s’ha capgirat la jerarquia a l’aula i s’ha imposat la idea dels alumnes sobre la de l’artista, com va passar en el títol de l’obra “Desalumnologia” o canviar radicalment el projecte un mes i mig abans en el cas d’”Un dia sense profes” o sortir de l’aula transgredint les normes

malgrat la pressió de la seva pròpia consciència, entre altres. Sí, la desobediència, la incertesa, trencar les normes establertes, fer-se visibles en un àmbit no explorat, fer-se grans i sentir-se artistes, és la grandesa oculta de Creadors EN RESiDÈNCiA.

6.3.3 Sobre el projecte amb Luz Broto

En el cas de la Luz, mirar l'entorn amb una mirada diferent els va obrir els ulls i van acceptar intervenir l'espai exterior d'una forma diferent a la coneguda, però també ho va ser la desobediència de la que parlàvem abans, incomplir les normes, explorar els límits, i van acabar trencant els límits interns del propi institut; no calia sortir fora per trencar esquemes i autoorganitzar-se i autoresponsabilitzar-se, i van arrossegar l'institut sencer des de la humil posició de ser un petit grup dels alumnes més petits del centre.

[Les eines que generen pensament crític són] L'obertura de mirada, el diàleg constant, les voltes i voltes que donem a les coses comprovant que la immediatesa no sempre és el millor, o si ho era hem comprovat i consensuat la seva idoneïtat.

Amb la Luz Broto van començar explorant l'entorn amb una altra mirada, fins que la Luz els va proposar de fer una acció no habitual en algun dels llocs visitats. Van estar dissenyant propostes, trucant per telèfon als diferents responsables municipals o d'empreses dels que necessitaven permís fins tenir una acció potent com era acampar una nit a la llera del Besos. Però de cop van agafar una baixada col·lectiva dient que no volien fer allò, que allò era una acció arriscada però que només s'assabentarien ells, volien una acció que tingués ressò entre els companys de l'institut i van tirar per terra tota la feina feta a poc temps de posar-la en marxa. I van muntar "Un dia sense profes" amb totes les dificultats que va comportar.
Abans ja havien tastat la rebel·lia "organitzada" en una acció que van pensar ells, que consistia en posar-se d'acord per sortir de les seves aules en un moment determinat de les classes, sense donar explicacions als professors ni fent cas al que els hi deien. Van haver grans debats sobre les conseqüències de saltar-se les normes i els diferents graus de risc que volien córrer i el que dirien els pares, però els més valents van fer-ho amb la complicitat dels que sense voler sortir ho registraven com a testimonis. Evidentment van estar sancionats i van complir el càstig ben contents.
Amb aquest grup, un any més tard al marge d'EN RESiDÈNCiA, vam organitzar un Erasmus+ convidant un centre italià per treballar al voltant del còmic, l'equitat i la identitat de gènere, un èxit rotund. En aquests alumnes el canvi va ser individual i de grup ja que van mantenir aquell esperit del grup de la Luz que havia fet aquell canvi de xip i va agafar les regnes del seu projecte.

6.3.4 Sobre el projecte amb Luis Bisbe

En el cas de Luis Bisbe, un cop explorat tots els elements que hi ha a l'institut vam seleccionar els que identificaven a un alumne, la seva taula i cadira. Però abans vam passar un moment de tensió i crisi d'atenció que va suposar parar, implicar-los en una solució per poder continuar, i la creació d'un habitacle relaxant per ús individual en cas de necessitat que ells mateixos van dissenyar i comprovar que funcionava. Així van creure en sí mateixos i vam poder començar a crear Desalumnologia.

Al final de l'obra van haver de decidir el títol i van fer un a partir d'unes consignes de l'artista, poc després el Luis Bisbe va pensar en un altre títol que li semblava millor, doncs no va haver manera de canviar-ho, ells van defensar amb dents i ungles la decisió que havien pres perquè l'obra també era seva. El canvi que van experimentar va ser

brutal i els que van continuar a l'institut fins a 2n de Batxillerat van ser sempre Creadors EN RESiDÈNCiA.

6.3.5 Sobre les "contaminacions"

Nosaltres fem la contaminació a nivell de claustre. Creiem que tot el professorat ha de conèixer què estem fent i normalitzar i saber explicar a la resta de l'alumnat què està passant en certs moments. Gradualment al llarg d'aquests anys, el professorat s'ha mostrat més interessat i amb ganes de poder col·laborar. Aquesta col·laboració ha estat normalment una aportació de materials, textos i adreces, una comprensió i interès sobre el projecte, una participació en la sessió de contaminació amb preguntes, aportacions i reconeixement.
"Un dia sense profes" va ser l'exemple més espectacular d'aquesta implicació del professorat, tant en les reunions entre alumnes i professorat com en l'acceptació de l'acció i en la participació voluntària en la pel·lícula. Bisbe va poder comptar amb la col·laboració del professorat en l'elaboració d'un llibre sobre Desalumnologia.

6.3.6 Sobre reptes

Es pot constatar el gran repte que suposa acompanyar un programa com aquest. La més gran dificultat és la incertesa, sense conèixer l'alumnat ni poder-los explicar gaires coses de l'artista, com crear les expectatives suficients per connectar amb el projecte? També ho és facilitar la comunicació fluida entre ells i l'artista, mantenir el ritme, l'ànim i un cert ordre per no fer que el creador faci de profe, i resoldre moltes coses que passen quan es comencen a enfilar les obres finals i que gràcies als equips mediadors es resolen satisfactòriament.

6.4 Fanny Figueras

6.4.1 Sobre subversió de les jerarquies

El punt de desobediència és molt important. Una desobediència des del pensament, no des de l'acció només. Vull dir que són desobediències en contra d'un sistema que ens cal desobeir.... I l'art contemporani ho possibilita.

7. Bibliografia

A part de les fonts que ja han estat incloses dins del text, aquestes són les referències citades.

Abrami, Philip C., Robert M. Bernard, Eugene Borokhovski, David I. Waddington, C. Anne Wade, i Tonje Persson. "Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis." *Review of Educational Research* 85.2 (2015): 275-314.

Alcántara, Antonio. "Arte Urbano, Espacio Público y Educación. Elementos para la Transformación Social". *Quaderns d'animació i Educació Social* 27 (2018): 1-12.

Bailey, Chelsea, i Dipti Desai. "Visual Art and Education: Engaged Visions of History and Community." *Multicultural Perspectives* 7.1 (2005): 39-43.

Barbieri, Nicolás, Xavier Fina i Joan Subirats. "Culture and Urban Policies: Dynamics and Effects of Cultural Third Sector Interventions in Barcelona". *Métropoles* 11 (2012).

Bates, Mo. "Communising Community Art." *Circa* 27 (1986): 26-30.

Blandy, D. I K. Congdon. (Eds.) *Art in a Democracy*. New York: Teachers College Press, 1987.

Bowen, Daniel H., Jay P. Greene, i Brian Kisida. "Learning to Think Critically: A Visual Art Experiment." *Educational Researcher* 43.1 (2014a): 37-44.

Bowen, Daniel H., Jay P. Greene, i Brian Kisida. "Creating Cultural Consumers: The Dynamics of Cultural Capital Acquisition." ***Sociology of Education*** 87.4 (2014b): 281-95.

Crickmay, Chris. '"Art and Social Context', Its Background, Inception and Development." *Journal of Visual Art Practice* 2.3 (2003): 119-33.

Eisner, Elliot W. *The Arts and the Creation of Mind*. New York: Yale University Press, 2002.

Erickson, Mary, i Laura Hales. "Teen Artists: Impact of a Contemporary Art Museum." *Studies in Art Education* 56.1 (2014): 412-25.

Facione, P.A. *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations.* Newark, DE: American Philosophical Association, 1990.

Felshin, Nina. (Ed.) But Is It Art? the Spirit of Art As Activism. Seattle, WA: Bay Press, 1995.

Fowler, Charles. *Strong Arts, Strong Schools: The Promising Potential and Shortsighted Disregard of the Arts in American Schooling*. Oxford University Press, 1996.

Gallagher, Julia. "Community Aesthetics. (public Art)." *New Statesman & Society* 8.357 (1995): 32.

Georg, Werner. “Cultural Capital and Social Inequality in the Life Course.” ***European Sociological Review*** 20.4 (2004): 333-44.

Goodman, Nelson. “Art and Inquiry.” *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association* 41 (1967): 5-19.

Heilig, Julian Vasquez, Heather Cole, i Angélica Aguilar. “From Dewey to No Child Left Behind: The Evolution and Devolution of Public Arts Education.” *Arts Education Policy Review* 111.4 (2010): 136-45.

Hetland, Lois, et al. *Studio Thinking: The Real Benefits of Visual Arts Education*. New York: Teachers College, 2007.

Jameson, Fredric. “Postmodernism, or the logic of late capitalism” *New Left Review* 146 (1984): 53–92.

Jameson, Fredric. *Postmodernism, or the logic of late capitalism*. Durham, NC: Duke University Press, 1991.

Jeffers, Carol S., i Pat Parth. “Relating Controversial Contemporary Art and School Art: A Problem-Position.” *Studies in Art Education* 38.1 (1996): 21-33.

Kim, Seoyong, i Hyesun Kim. “Does Cultural Capital Matter?: Cultural Divide and Quality of Life.” ***Social Indicators Research*** 93.2 (2009): 295-313.

Kwon, Miwon. *One Place after another. Site-specific and locational identity*. Cambrigde, MA: The MIT Press, 2001.

Lacan, Jacques. *The four fundamental concepts of psycho-analysis*. London: Penguin, 1977.

Lareau, Annette, i Elliot Weininger. “Cultural Capital in Educational Research: A critical assessment.” ***Theory and Society*** 32.5 (2003): 567-606.

Leake, Maria D. “Social Engagements with Contemporary Art: Connecting Theory with Practice.” *Art Education* 67.5 (2014): 23-30.

Lippard, Lucy. “ACTIVATING ACTIVIST ART.” *Circa: Contemporary Art Journal* 0 (1984): 11.

Lippard, Lucy. *The Lure of the Local: Senses of Place in a Multicentered Society*. New York: New, 1997.

Longhurst, Brian. (Ed.). *Introducing Cultural Studies*. 2nd ed. Harlow: Longman, 2008.

Lowe, Seana S. “Creating Community: Art for Community Development.” *Journal of Contemporary Ethnography* 29.3 (2000): 357-86.

Luke, Jessica, Jill Stein, Susan Foutz, i Marianna Adams. “Research to Practice: Testing a Tool for Assessing Critical Thinking in Art Museum Programs.” *Journal of Museum Education* 32 (2007): 123-36.

Mayer, Melinda M. “Considerations for A Contemporary Art Curriculum.” *Art Education: Contemporary Art* 61.2 (2008): 77-79.

Milbrandt, Melody K. “Addressing Contemporary Social Issues in Art Education: A Survey of Public School Art Educators in Georgia.” *Studies in Art Education* 43.2 (2002): 141-57.

Palacios Garrido, Alfredo. “El Arte Comunitario: Origen Y Evolución De Las Prácticas Artísticas Colaborativas/Community Art: Origin and Evolution of Collaborative Artistic Practices.” *Arteterapia* 4 (2009): 197-211.

Purpel, D.E. *The Moral and Spiritual Crisis in Education: A Curriculum for Justice and Compassion in Education*. Massachusetts, 1989.

Raven, Arlene. *Art in the Public Interest*. Ann Arbor: UMI Research, 1993.

Serra Sangüesa, Laia, Héctor Alonso Martínez, Maria Paczkowski, Josep Maria Aragay Borràs, i Txus Morata Garcia. “Riborquestra, basket beat y espacio mestizo: tres buenas prácticas de arte comunitario que trabajan desde la participación, el empoderamiento, la identidad y la creatividad”. *Búsqueda* 3.17 (2016): 202–13.

Smith, Marquard. (Ed.) *Visual Culture Studies*. London: Sage Publications, 2008.

Subirats, Joan. “EN RESiDÈNCiA 2019-2020: Noves Transformacions i Espais per a Pensar” *Onzena Edició EN RESiDÈNCiA* (Setembre 2019): 3.

Williams, Raymond. *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. London: Fontana, 1983.

Ulbricht, J. “Learning about Community Art Behaviors.” *Art Education: A New Start* 55.5 (2002): 33-38.

Wenger, Étienne. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Wenger, Étienne, Richard A. McDermott i William Snyder. *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Mass.: Harvard Business School, 2002.