



Educadores de Fragment al MNAC en una sessió d'auto-formació compartida. Fotografia de les autores.

MEDIACIÓ I CREATIVITAT CONTRA EL MAL DE MUSEU: UNA PROPOSTA CRÍTICA PER PENSAR L'EDUCACIÓ ALS CENTRES PATRIMONIALS

*MEDIATION AND CREATIVITY AGAINST
«MUSEUM FEVER»:
A CRITICAL PROPOSAL TO THINK ABOUT E
DUCATION IN HERITAGE CENTERS*

Júlia Lull Sanz
Universitat Pompeu Fabra

Anna Vallugera Fuster
Universitat de Barcelona

- Resum En els últims deu anys, i especialment després de la pandèmia, la discussió sobre la mediació cultural i el paper social de l'art i la cultura han esdevingut un eix de reflexió clau per pensar el lloc dels museus i centres patrimonials en la comprensió i transformació del nostre present. Aquest «gir educatiu» en els centres d'art i en els museus ha obert una sèrie de recerques, processos i experimentacions que busquen explorar i trobar en l'art i la creativitat una eina d'aprenentatge crític i una pràctica de co-responsabilitat política en l'àmbit de l'educació. Les reflexions i propostes que recollim en aquesta investigació van adreçades especialment a les institucions i museus que acullen i guarden una herència material específica provinent d'altres temporalitats. Ens volem centrar precisament en els museus que guarden coses, matèria produïda, restes d'un altre temps que sobreviu reclamant la nostra atenció.
- Paraules clau Gir educatiu, mediació, museus, creativitat, pensament crític, educació patrimonial, pràctica artística, vts, feminisme.
- Abstract In the last ten years, and especially after the pandemic, the discussion on cultural mediation and the social role of art and culture has become a key axis of reflection for to think about the space of museums and heritage centers in understanding and transforming our present. This «educational turn» in art centers and museums has opened up a series of research, processes, and experiments that seek to explore and find in art and creativity a critical learning tool and a practice of co-responsibility policy in the field of education. The reflections and proposals collected in this research are especially aimed at institutions and museums that welcome and keep specific material heritage from other times. We want to focus precisely on the museums that keep things, produce matter, and preserve remnants of another time that survive and demand our attention.
- Keywords Educational Turn, Mediation, Museums, Creativity, Critical Thinking, Heritage Education, Artistic Practice, vts, Feminism.

INTRODUCCIÓ

La mediació en els museus ha canviat de forma substancial en els darrers deu anys, en el sentit del gir educatiu que s'està donant en tots els àmbits de l'educació, formal i no formal. Des de la recerca entorn de metodologies d'innovació pedagògica en l'àmbit patrimonial, però també i especialment des de la pràctica educativa, ens proposem aquí reflexionar sobre la potencialitat dels museus i centres patrimonials, les col·leccions i especialment els objectes artístics que hi atresoren, com espais de trobada fonamentals per a promoure experiències íntimes, relacionals i cognitives transformadores.

Les reflexions d'aquest article sorgeixen de la intersecció de tres situacions generadores travessades per la potència dels objectes artístics i del patrimoni material: a) les nostres especialitzacions acadèmiques vinculades a la història i teoria de l'art, la investigació patrimonial, b) el treball experimental com a educadores i dissenyadores de continguts pedagògics durant més de quinze anys a Fragment Serveis Culturals, i més recentment en el nostre treball pel Departament d'Educació del Museu Nacional d'Art de Catalunya, explorant la potència dels objectes artístics per articular aprenentatges crítics i transversals, i c) un compromís polític i activista amb la transformació de la realitat.¹ A través d'aquestes experiències, hem pogut comprovar com els artefactes culturals sempre estan

¹ Bon exemple d'experiències col·lectives realitzades al marge de les institucions són els projectes FemArt o Ullal (Festival de fotografia incisiva) que investiguen, des de l'activisme i l'autogestió, les possibilitats de la pràctica de l'expressió plàstica com a dispositius polític-artístics que operen mitjançant la imaginació com a forma d'acció. Es tracta d'espais que tornen a convocar la capacitat de les imatges i la creativitat com a eines vàlides per a mobilitzar-nos i organitzar el nostre malestar.



Trobada de treball col·lectiu i co-creació del projecte FemArt. Fotografia de les autores.

disposats i es mostren oberts i generosos per afavorir trobades i experiències senso-cognitives complexes.

Aquest treball d'investigació es divideix en dues parts complementàries: una primera aborda, des d'una perspectiva teòric-crítica, algunes circumstàncies i processos que han contribuït a la transformació de la concepció dels museus i centres patrimonials, així com els reptes filosòfic-polítics que aquests processos suggereixen; la segona part busca, des d'una proposta pràctica i des d'una pedagogia crítica i compromesa amb la comprensió del món, facilitar algunes eines i processos en dissenyar experiències de mediació en centres patrimonials, a mode de full de ruta sorgit des de la nostra pràctica, i que ens permet aterrar i materialitzar les reflexions i posicionaments enunciats a la primera part.

PART 1. ELS MUSEUS I LES INSTITUCIONS. PODEM TREBALLAR ALHORA EL PODER DE LA MEMÒRIA I AMB LA MEMÒRIA DEL PODER?²

Els poders hegemònics (patriarcals, colonials i capitalistes) històricament s'han servit de les institucions patrimonials i les produccions artístiques, enteses en un sentit ampli, per perpetuar les relacions pròpies d'un món fet a la seva mesura, fent ús de dispositius i narratives que han contribuït i contribueixen a legitimar la seva raó de ser. Durant segles, els centres culturals i museus han estat còmplices en l'elaboració d'un discurs històric i una *cultura depredadora* que se'ns ha imposat com a realitat, una ficció, una construcció interessada que, mitjançant la seva repetició i un *atrezzo* oportú, funciona com a veritat assumida (McLaren, 1997: 18).

Els objectes exposats als museus no ens expliquen mai una història neutral, sinó que en molts casos il·lustren interessos determinats que s'escapen tant de la mateixa història com de l'activitat artística productiva en si. Precisament, el qüestionament dels discursos hegemònics per part de comunitats i subjectes subalterns i/o marginats que no s'hi veuen representats ha obligat el museu a revisar-se i a reconèixer la seva condició no neutral en la producció històrica i, fins i tot, a promoure dispositius crítics que revelen aquestes agendes ocultes durant tant de temps (Morsch, 2011).

Aquesta situació s'ha radicalitzat gràcies als moviments socials i de base (transfeministes, decolonials, lluites LGTBIQ+) que a través de pressió i resistència han anat ocupant i qüestionant el discurs hegemònic i exigint la seva posada en crisi. Les noves polítiques socials i pedagògiques crítiques que col·loquen l'individu

i la comunitat al centre de totes les experiències d'aprenentatge, han promogut també la idea que els museus ja no són col·leccions d'antiguitats en què el passat se'ns presenta com un temps cancel·lat, «on els desitjos són ja records» com escrivia Italo Calvino, sinó espais dinamitzadors de processos que busquen sacsejar i trencar el *continuum* establert del que entenem com a «normalitat». Una «normalitat» i un *continuum* històric doblement artificial, perquè està feta de retalls parcials del passat sobre els quals s'han projectat desitjos i expectatives del present.

Azoulay defineix el «mal d'arxiu» com el malestar que es produeix quan una comunitat no pot accedir a un document arxivístic o quan l'accés està restringit a uns pocs (Azoulay, 2014). Aquest concepte es pot aplicar també als objectes i experiències dels museus, els quals sofreixen les repercussions de les polítiques institucionals. Aquest «mal de museu» descriuria el malestar experimentat pels objectes i les persones quan les seves possibilitats de relació amb altres interlocutors i amb el món es veuen limitades. Aquesta restricció dificulta la seva participació en processos pedagògics i emancipadors, essencials per estimular la creativitat i la comprensió integral dels artefactes.

En els últims deu anys, i especialment després de la pandèmia, la discussió sobre la mediació cultural i el paper social de l'art i la cultura han esdevingut un eix de reflexió clau per pensar el lloc dels museus i centres patrimonials en la comprensió i transformació del nostre present. Aquest *gir educatiu*³ en aquests espais ha obert una sèrie de recerques i processos que busquen explorar i trobar en l'experimentació i la creativitat una eina d'aprenentatge crític i una pràctica de co-responsabilitat política en l'àmbit de

² Recuperem aquí la pregunta de Mario Chagas (Chagas Skliar, 2022: 24).

³ Fa temps que es treballa el gir educatiu en l'àmbit cultural vinculat a les pedagogies crítiques a Amèrica llatina i en són referents Guilherme Vergara, Frederico Morais, Mònica Hoff o Luis Camnitzer.

l'educació. Camnitzer sintetitza encertadament la responsabilitat actual dels museus en afirmar que «El museu ha d'assumir la funció pedagògica més gran: ser un lloc on la creativitat està acumulada, encara que ens pesi, i veure de quina manera, des dels objectes es pot treure aquesta creativitat i infectar el públic per a convertir-lo en persones creatives enlloc de generar zombis i consumidores» (Hoff, 2023).

L'àmbit del comissariat d'exposicions i les pràctiques artístiques contemporànies ha estat l'indret privilegiat per a l'acollida i el desenvolupament de projectes que buscaven activament, des de la cruïlla entre art i pedagogia, parar atenció als processos generadors d'aquests espais comuns. Més que apel·lar a la creació frenètica d'experiències o discursos innovadors pròpia de les lògiques neoliberals, això exigeix un compromís de partida: entendre que el museu, com a espai públic, ha de ser un indret en què es construeixin narratives que han de ser comunes.

En el nostre món s'ha desdibuixat el concepte de *bé comú* en favor del *d'interès general*, dos conceptes que fan al·lusió a realitats molt diferents.⁴ En aquest sentit, la cultura ha de ser entesa com un bé comú, articulat i gestionat des de i per la comunitat, un espai fèrtil des d'on aportar i abonar pràctiques i metodologies que facilitin la construcció de processos col·lectius fonamentals per a pensar i afrontar el context actual i convocar futurs més amables.

EL GIR EDUCATIU ALS CENTRES PATRIMONIALS: LA MATÈRIA VIBRANT

En el cas dels centres patrimonials tradicionals aquest gir esdevé un procés més complex

⁴ El bé comú apel·la a la col·laboració i al compromís de totes per aconseguir el benestar col·lectiu. En canvi, l'interès general és aquell que imposa un grup o part de la societat a la resta per la realització d'un projecte aparentment necessari.

i feixuc per diversos motius. En primer lloc, són institucions carregades de passat –per les seves col·leccions, formats i inèrcies en la gestió– a més del pes de la historiografia i les seves metodologies que s'imposen encara en marcar formes de relació amb els objectes que s'hi guarden. Les dinàmiques de conservació dificulten de vegades l'experimentació artísticopedagògica. D'altra banda, se sol produir un conflicte quan les pràctiques curatorials, igual que les seves dinàmiques educatives, tendeixen a utilitzar els objectes materials i visuals com a exemples testimonials d'una història tancada. Aquestes institucions sovint han concebut el patrimoni com un compendi d'objectes dòcils i passius, coses de valor, *extra-ordinàries*, però sense agència, que no tenen altra funció que la de ratificar els discursos historiogràfics dominants. Els objectes, així concebuts i tractats, funcionen com la prova última que la història va succeir tal com està escrita, de forma que el testimoni material objectiva el passat al mateix temps que el condemna a no ser vinculat al present.

La centralitat que el pensament occidental modern ha donat l'individu-home (blanc, heterosexual, ric) ha generat una jerarquia relacional que desatén l'agència d'allò altre: dones, persones racialitzades, sexualitats dissidents, infants, la natura o els objectes en la configuració mateixa de la vida. La pràctica educativa que vindiquem, recupera i planteja un desplaçament radical del subjecte a l'objecte fonamental per a una transformació de les relacions que establim amb el món; un moviment que enderroca la tarima en què s'ha col·locat el subjecte com exclusiu protagonista i productor d'història, un lloc impostat que estableix distàncies innecessàries, normatives conductuals i limitacions relacionals, que tenen la seva traducció en la museïtzació de la majoria dels objectes. L'atenció de la historiografia tradicional a les qualitats morfogenètiques dels objectes materials els ha tancat

en compartiments conceptuals que, com les categories genèriques i les convencions socials, limiten i impedeixen la seva participació activa en la construcció de realitat, ja sigui pel seu sotmetiment al text històric o per la seva sacralització conceptual. La relació tradicional que se'ns ha inculcat respecte a ells ha estat de veneració, contemplació i distància. Aquest és el punt des del qual volem explorar les possibilitats del gir educatiu, des de la perspectiva dels objectes i les seves possibilitats d'afectació. Defensem que la presa de consciència sobre l'agència i la potència dels objectes materials esdevé fonamental per a pensar el valor de la tasca dels centres culturals i patrimonials des d'una perspectiva compromesa amb la comunitat i el seu creixement.⁵

La nostra trobada amb la matèria i la seva memòria es produeix només si som capaços de situar-nos en un lloc «entre» les paraules i les coses, entre el saber i el veure, entre la intuïció i el pensament, un lloc real d'interactuació o interdependència, que supera les dicotomies habituals que han colonitzat la nostra relació amb el món (Barad, 2007).

El gir educatiu assumeix el dispositiu expositiu i la pràctica curatorial com un entramat més complex que la reunió d'objectes o obres, que necessàriament inclou la persona/comunitat espectadora com a factor determinant per al funcionament d'aquest sistema (Hoff, 2023: 38). Els comissariats pedagògics encara no han aprofundit tant en la reflexió sobre els objectes i les seves potencialitats, com sí que ho han fet en les pràctiques relacionals que es poden generar al seu entorn.⁶ Per això, les reflexions i propostes que recollim aquí van

adreçades especialment a institucions que acullen i guarden una herència material, museus que guarden coses, restes d'un altre temps que sobreviu reclamant la nostra atenció.

La pràctica artística i els seus objectes ocupen un lloc central d'experimentació i recerca, si bé la nostra proposta vol ser extensible a totes aquelles institucions que treballen amb objectes tangibles. Per tal que el gir educatiu assolixi els seus objectius transformadors, cal també un nou compromís amb les coses i la nostra forma de relacionar-nos-hi. Els objectes patrimonials, no operen només com a forma exemplar d'un discurs històric o d'un relat comissarial, ni són objectes ambigus, sagrats i incommensurables. Per contra, creiem que aquests objectes, tenen un paper fonamental en fixar o transformar determinades formes de pensar fer món i, entesos com a artefactes culturals i eines de coneixement de primer ordre, ens aproximen a com s'ha anat configurant el món que ens envolta. Alhora, el llenguatge artístic i l'experimentació material ens permeten el plantejament d'alternatives que poden donar eines creatives per canviar-lo.

PART 2: TEIXINT RESISTÈNCIES, EL CAS DEL MNAC

Molts museus defineixen la *mediació* com la gamma completa de recursos en la relació entre les visitants i els objectes artístics: exposicions, catàlegs, cartel·les i textos de sala, etc. Malgrat que el treball de conservadores i comissàries en són els àmbits més destacats, el terme també s'aplica a conferències i itineraris, tallers i instal·lacions. La mediació acull tots aquells canals i eines que permeten mantenir viva la relació entre persones, artefactes culturals i institucions que els guarden. Així, «les pràctiques curatorials, cada vegada més, operen com una extensió de la pràctica educativa general» (O'Neill Wilson, 2010: 12) i els seus

5 Línies de pensament vinculada als nous materialismes feministes tractat per autores com Rosi Braidotti, Jane Bennett, Karen Barad, Elizabeth Wilson, Elizabeth Grosz.

6 El terme *comissariat pedagògic* s'origina en el marc de la 6a Biennal Mercosur, a Porto Alegre. El seu comissari Gabriel Pérez Barreiro va posar el focus en facilitar l'encontre de les obres amb el públic i potenciar el caràcter dialògic i participatiu que aquests encontres podien desplegar (Boj, 2022: 12-13).

discursos tenen com a interès central la mediació o la pedagogia, més que la transmissió d'un saber rígid i concret.

Des de 2015, al MNAC, mitjançant les reivindicacions del propi equip de mediació, però també de les necessitats evidents del departament d'educació, s'han donat les condicions propícies –però mínimes–⁷ per a articular una tasca d'innovació pedagògica. Aquesta tasca explora la dimensió política dels artefactes culturals i el seu valor per a establir, expressar i transformar els imaginaris col·lectius, sense oblidar la seva participació en els processos de subjectivació i creació de realitat, i reconeixent els objectes com el lloc idoni per a plantejar maneres de coneixement crític alternatiu.

L'EMOCIÓ COM A FORMA DE SABER

Per què alguna cosa ens emociona? Les emocions sense dubte, són particulars, però quan es comparteixen línies emotives, quan s'entrecreuen amb d'altres s'estableix un sentit entre línies. Aquests nous entramats travessen cossos diferents i produeixen una emulsió col·lectiva d'emocions compartides que apunten a llindars de veritat que els diferents cossos assumeixen com a nodes bàsics de la relació. Els artefactes culturals són la síntesi oportuna per a investigar aquesta relació col·lectiva *entre línies*, perquè estan a l'abast, van de mà en mà i adquireixen aquest sentit inapreciable d'herència col·lectiva. Recordem el concepte d'«imatge-acció» de com una

7 Es tracta d'un cas excepcional entre els museus públics catalans, una realitat que no hagués estat possible sense el suport del Departament d'Educació del MNAC i les directores de l'empresa Fragment Serveis Culturals, Lola Àngeles i Núria Capdevila. Però especialment per una defensa organitzada per l'equip d'educadores del valor i la tasca d'aquesta professió, encara avui relegada al treball subcontractat en les principals institucions del país. L'equip compta des de setembre de 2022 amb dues coordinacions dedicades al disseny de materials i logística, continguts i accessibilitat i sis educadores amb una jornada de 20h/setmanals.

forma capaç de despertar reaccions polítiques a partir d'emocions que afecten la memòria dels cossos (Benjamin, 2007).

La mediació als museus es veu com una manera d'enriquir el benestar emocional davant la precarització capitalista de l'experiència vital. La responsabilitat d'articular una experiència que sigui atractiva, significativa o gratificant, i que impliqui una trobada realment generadora –quasi de co-creació– entre els objectes materials, les persones visitants i la persona medidora recau en la mediació. En aquest context cal fer valdre la pràctica de mediació als museus que permet pensar el fet educatiu sota noves formes de praxi pedagògica i que de manera informal, es resisteix a la domesticació i la disciplina que imposa la lògica cultural dominant. Però quina és la dimensió educativa de la mediació patrimonial? Quins elements educatius conformen un projecte o activitat de mediació al museu?⁸

El format didàctic tradicional del museu, que transmet informació per justificar el valor de les obres, es mostra poc efectiu per generar experiències estètiques complexes. Les *Visual Thinking Strategies* (vts), creades per Housen i Yenawine,⁹ s'enfoquen en la persona espectadora i utilitzen la conversa col·lectiva sobre imatges artístiques per ampliar els processos d'aprenentatge.¹⁰ Les vts valoren les aproximacions descriptives i creatives, però han estat criticades per Burnham i Kai-Kee per no proporcionar contextos, limitant l'accés a eines cognitives. Tant les metodologies de vts com les seves

8 Prenem i reformulem aquí lleugerament les oportunes preguntes que es fa Mònica Hoff al voltant de la pràctica curatorial (Hoff, 2022 :37-56).

9 Philip Yenawine, educador i cap del Departament d'Educació del MoMA (1982-93), va contactar amb la psicòloga Abigail Housen investigadora de Harvard amb l'objectiu d'estudiar com funciona el procés cognitiu de les persones quan mirem objectes artístics, recerca que constitueix el punt de partida de la metodologia de les vts.

10 González-Sanz (2022) analitza potencialitats i limitacions de les vts.

crítiques són oportunes, perquè convoquen a pensar quina forma de relació i coneixement establím amb els objectes que ens envolten: s'assenyala el valor central dels objectes en oferir un coneixement que no podem menystenir; d'altra banda, recull la reflexió que ja s'ha donat des de la filosofia, la història de l'art i la cultura visual referent a la dinàmica d'apropiació que practica el subjecte quan imposa la seva mirada sobre l'objecte limitant la seva agència. En aquesta cruïlla entre formes de saber i formes de poder s'obren debats interessants que creiem haurien d'incorporar totes les institucions patrimonials a l'hora de pensar la seva tasca i missió social.¹¹

Actualment, la tasca educativa als museus es basa en una metodologia centrada en la persona i en l'acció, on les usuàries desenvolupen les seves pròpies reflexions sobre els artefactes culturals.¹² Amb el temps, hem après també que no és suficient col·locar-se davant les imatges o objectes, ja que els discursos hegemònics poden crear barreres. Quan ens relacionem amb les imatges (o objectes) patrimonials, allò que veiem en elles i el que la imatge ens diu es fon en un joc dialèctic obert capaç de fer estrany allò que considerem familiar i de fer monstruós i irreconeixible allò que donem per vist (fet). Això genera experiències complexes senso-cognitives i transforma els processos d'aprenentatge, convidant-nos també a l'acció.

11 En el nostre territori, les VTS conformen cada cop més la metodologia principal de les pràctiques de mediació de les institucions. A Barcelona, el Museu Picasso va ser pioner en incorporar-les plenament com a estratègia vertebradora del seu programa educatiu. El MANC també va incorporar aquesta eina però en va formular derivacions que inclouen investigacions i/o coneixement sobre les obres observades. El programa educatiu actual és exemplar d'aquesta variacions.

12 *The Art Gallery Handbook: A Resource for Teachers* (Charman Rose Wilson, 2006) resulta un intent precoç de sistematitzar i justificar la importància i especificitat de l'educació als museus.

LA MEDIACIÓ COM A PRAXI. UNA METODOLOGIA DES-ORDENADA¹³

Al Museu Nacional d'Art de Catalunya (MANC), la tasca educativa que hem realitzat se centra en la mediació directa amb objectes artístics, explorant les relacions físiques, emocionals i cognitives que s'estableixen amb ells. L'objectiu és esbrinar i rastrejar, entre d'altres, els processos de construcció, legitimació i perpetuació de categories socials com el gènere, l'heteronormativitat, la genialitat i la violència com a única eina per entendre els conflictes. Mitjançant aquest espai, busquem reapropiar-nos de la nostra capacitat d'actuar i influir en la realitat. Les educadores i la mediació han estat realitzant de manera autònoma el que avui es coneix com a *comissariat pedagògic*, creant muntatges alternatius de peces i experiències. Això té com a objectiu subvertir els límits narratius de les col·leccions i exposicions i estimular la construcció d'altres imaginaris polítics i socials, tot fomentant la reflexió crítica i la participació activa del públic.

El nostre compromís se centra precisament en cercar formes d'experiència, partint dels objectes i les relacions que hi establím, incrementant el coneixement i permetent el pensament dissident. En aquest sentit, les institucions patrimonials tenen la tasca fonamental de facilitar trobades amb els objectes que estimulin la confiança en la capacitat creativa/propositiva de les usuàries. Integrar l'art i l'expressió artística com a eines vàlides i potents per interpretar el

13 Entenem *des-ordre* com una forma d'organització política que no implica desatenció ni falta de cura, sinó una desarticulació constant i conscient de la rigidesa normativa. Són metodologies que, lluny col·locar-nos davant de les coses per adorar-les, ens conviden a situar-nos al darrera, per entendre-les com una solució a un problema plantejat de forma que esdevinguem còmplices i no súbdits d'elles. Alguns exercicis de metodologies *des-ordenades* són les propostes de Lucía Egaña i les seves *metodologías subnormales* (2019), la proposta de Luis Camnitzer *Manual anarquista para la preparación artística* (2020) o el de Júlia Lull «Habitat el no-todo: imaginación, des-orden y creatividad feminista» (2023), entre d'altres.

món i a la vegada expressar el fet propi és també un treball de *respons(h)abilitat* un exercici que busca dotar-nos de respostes hàbils per a entendre el que ens ocorre i ens permetin seguir aquí (Haraway, 2019:20).

A continuació esbossem aspectes rellevants en dissenyar una experiència de mediació independent de la curadoria en centres patrimonials, tenint en compte que la maquinària institucional encara no ha propiciat els espais oportuns de treball compartit entre educadores, comissàries i conservadores. La proposta vol explorar l'especificitat de l'experiència d'aprenentatge que es pot donar en un centre patrimonial i facilitar processos i metodologies de codi obert aplicables a diferents institucions i centres. La pràctica artística és un recurs essencial per a articular experiències de formació que interpel·lin i estimulin totes les nostres capacitats i sentits, tot i que no és un àmbit exclusiu per a la innovació pedagògica als museus.¹⁴

METODOLOGIA CONCRETA PEL DISSENY D'UNA MEDIACIÓ *RESPONS(H)ABLE*

Proposem una estructura de disseny en tres àmbits per atendre i valorar elements clau en la mediació cultural: el públic, les educadores i els artefactes culturals. Aquesta metodologia, desenvolupada des de la nostra pràctica diària fins a convertir-se en un corpus teòric-pràctic, ens permet abordar de manera específica la nostra tasca. Això fa que es converteixi en un espai significatiu i de referència per a la transformació de les formes d'aprenentatge, la relació amb el nostre passat (història, patrimoni, memòria) i el nostre present (societat, ciutadania, política).

14 Els perfils de les educadores i els seus àmbits d'especialització diversos (antropologia, dansa, història, belles arts, història de l'art, educació) amplien les possibilitats d'aquest gir educatiu, sempre des del treball en equip, defugint la competitivitat i la rivalitat i en favor del suport mutu i la creació compartida.

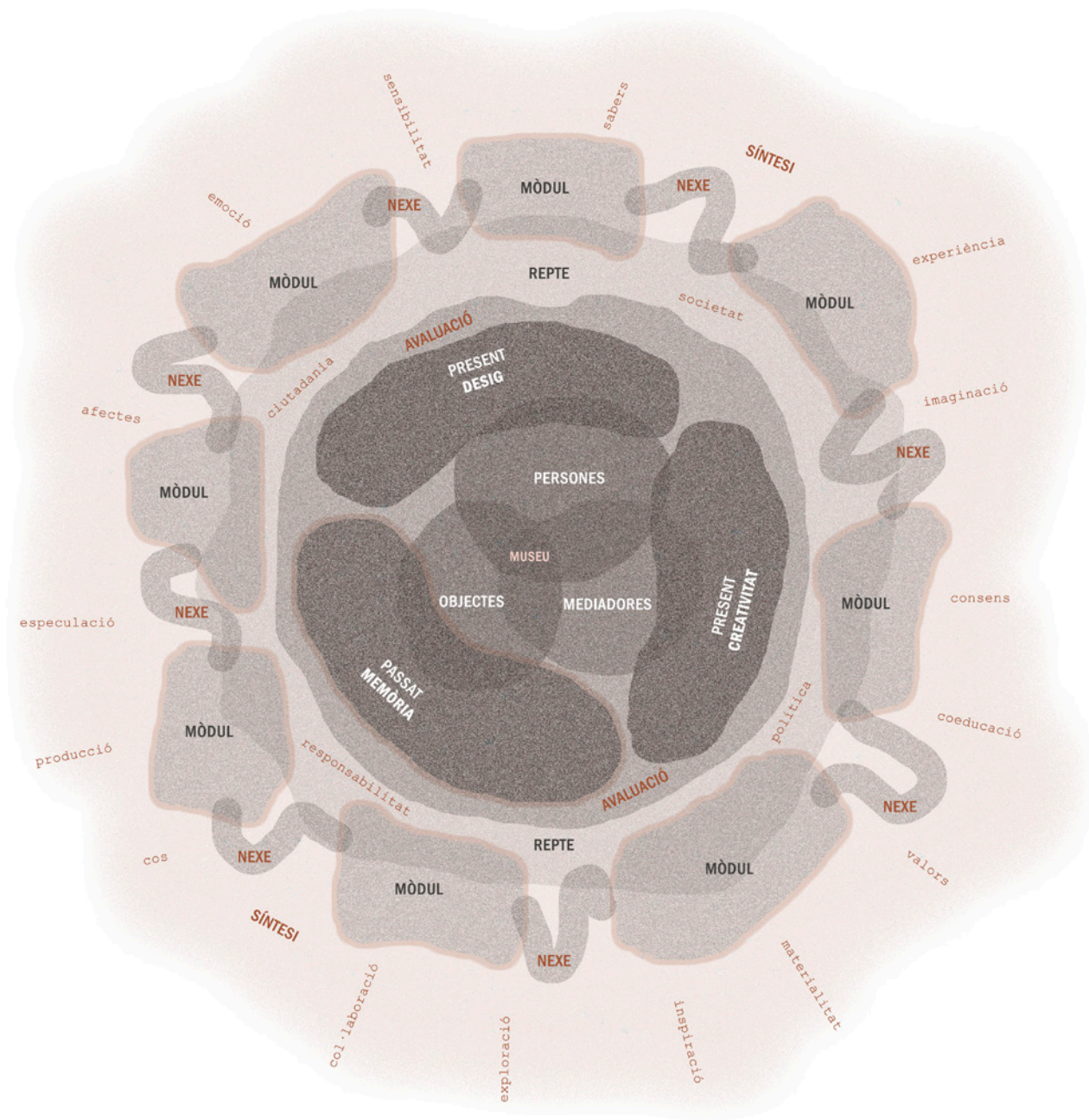
Tota experiència educativa al museu ha de permetre un moviment triple present-passat-present que utilitzi i compregui el patrimoni com un espai/arxiu idoni per cercar eines de comprensió/transformació del present. Cal estudiar el passat amb una actitud de regirar, de desenterrar més que d'acumular, tal com afirmà Benjamin (1988: 91). Aquest moviment implica entendre el subjecte (jo) no com usuària o consumidora, sinó com a còmplice (art i part) de l'experiència en tota situació d'aprenentatge.

Amb la col·laboració de l'artista visual Anna Fando, hem creat un esquema-ideograma que visualitza les diverses dimensions del disseny d'experiències educatives. Aquesta representació gràfica no només serveix com a guia detallada, sinó també com a visió integral de la complexitat dels elements que abordem en la nostra pràctica pedagògica.

Avaluació inicial. Un punt de partida situat i inclusiu

Tota mediació ha de partir del present més pròxim (context, gustos, preocupacions, tendències, tensions) de la persona/col·lectiu al qual ens volem adreçar i per tant en el disseny d'un itinerari és important *situar*¹⁵ primerament des d'on plantejem l'activitat: quina serà la nostra aproximació a la temàtica a treballar, quins aspectes considerem prioritaris, per què i des de quines perspectives o eixos teòrics-crítics els volem/podem assumir. La situació, en-

15 El pensament o coneixement situat és una aportació de la teoria feminista que qüestiona l'aparent neutralitat, universalitat i univocitat de la forma en què s'exposen els sabers «oficials» i institucionalitzats. Acceptar la condició parcial inevitable de tot coneixement, esdevé oportunitat epistemològica radical. Adrienne Rich o Donna Haraway són dues de les pensadores que més han desenvolupat la idea que tot coneixement es produeix en situacions històriques i socials particulars. Encara que se'l vulgui fer aparèixer com a únic, vertader, universal i neutral, el coneixement és un producte travessat per factors polítics, culturals i socials.



Síntesi visual de la proposta metodològica, creació de l'artista Anna Fando.

tesa des de la teoria feminista, també implica una atenció al cos, una visió des dels cossos sempre diversos i canviants *versus* la visió jeràrquica i simplificadora que estimuli el disseny de conèixer i d'explorar (Haraway, 1988).

En l'inici de cada activitat, posar en context és fonamental, el que anomenem *Avaluació Inicial (AVI)*. Aquí el concepte d'avaluació

no exclou ni discrimina el coneixement; per tant, no comença amb preguntes que podrien fer que les visitants es sentissin ignorants. En comptes d'això, l'AVI cerca establir la relació formativa necessària entre alumnat i educadores per adquirir nous coneixements. Pot activar-se mitjançant una pregunta dilema o un exercici breu (de recerca, comparació,

selecció/associació lliure o reflexió) i s'ha de realitzar de manera col·lectiva (gran grup o petits grups), de forma que posi en valor les capacitats, potencialitats i sabers que ja té el grup. L'AVI té com a objectiu principal connectar les preguntes i inquietuds del grup amb el context històric i els esdeveniments del passat que es volen destacar. Aquest procés busca generar un consens que mobilitzi el desig de conèixer tant què volem explorar com les maneres en què ho farem. Així, els objectes artístics i els artefactes culturals es converteixen en eines privilegiades per buscar ecos i explicacions significatives del nostre present en temps pretèrits.

Els objectes produïts (artístics o no) lluny de reproduir uns codis compartits, convencionals i unívocs, són artefactes resistents al pas del temps, a l'oblit, a la mort. La seva potència és que en la seva materialitat es neguen a desaparèixer, i per tant operen de la mateixa manera que la memòria, és a dir, una forma de record corporal i sensorial que res té a veure amb el discurs històric hegemònic, imposat i interessat, però que sobreviu i persisteix en la seva resistència a l'oblit. En un context de deserció, d'actituds pessimistes o apàtiques fruit del panorama apocalíptic configurat des del *realisme capitalista* (Fisher, 2016), la tasca dels espais museístics i patrimonials del present és regirar i trobar en el passat els futurs soterrats (Rolnik, 2008: 9).

Les noves tendències filosòfiques neorrealistes i neomaterialistes subratllen la importància de confiar en les coses com a punt central.¹⁶ Afirmen que és a través dels objectes,

16 El rol dels objectes en la nostra configuració social i subjectiva és una qüestió central en els darrers plantejaments d'aquestes tendències filosòfiques crítiques contra la postmodernitat i la hiper-subjectivitat, perspectives que sovint s'han mostrat poc operatives i fins i tot complaents en la promoció de l'ofensiva neoliberal global que governa les nostres vides. Michel Serres (1982:70) elabora una nova conceptualització de l'objecte entenent-ho com a quasi-objecte, un operador que permet, en el seu deambular, la irrupció d'allò nou en un sistema donat, gràcies a la seva capacitat per generar traduccions, substitucions, variacions en una realitat fixada.



Formació interna de l'equip d'educadores en noves metodologies d'aproximació a les imatges amb perspectiva feminista i LGTBIQ+. Fotografia de les autores.

considerats com artefactes culturals i claus per al coneixement, que podem comprendre millor la configuració del món que ens envolta. Al mateix temps, la especificitat i singularitat del llenguatge artístic permet explorar noves idees i plantejar alternatives crítiques i creatives per a la seva transformació.

Les propostes teòriques crítiques, com les d'Aby Warburg, ja defensaven el paper dinàmic dels objectes artístics com a portadors d'una energia emotiva que encarna el passat i persisteix en el present. Warburg va descriure aquest fenomen com a *pathosformel*, formes emotives que ressonen universalment dins d'un mateix horitzó cultural. Segons Warburg, aquestes formes del *pathos* tenen un origen històric concret i continuen desenvolupant-se al llarg del temps i en un context cultural específic que investigà en el seu *Atlas Mnemosyne* (Warburg, 2010). Warburg va observar que

a través d'aquests objectes, es pot captar la complexa relació de l'ésser humà amb la seva pròpia història, incloent-hi allò reprimat que espera ser reconegut en temps futurs. Els objectes artístics, per a Warburg, són epistemo-cartogràfics, revelant la càrrega del passat que perdura en els presents diversos.

D'altra banda, Walter Benjamin va criticar la concepció burgesa de la història cultural, argumentant que era un procés on els dominadors passaven per sobre dels vençuts. Segons el materialisme històric de Benjamin, era essencial «pentinar la història a contrapèl»,¹⁷ desafiant la narrativa dominant i apuntant cap a una ruptura revolucionària amb el passat com a *continuum*.

Tant Warburg com Benjamin atribueixen als objectes una funció central en la rearticulació de la cultura, promoguent diàlegs, reapropriacions i connexions inesperades que poden inspirar pràctiques relacionals lliures de regulacions, repressions o censures dels desitjos personals i col·lectius.

Així, l'*Avaluació Inicial* esdevé un moment engrescador que fomenta l'autoestima del grup en reconèixer els seus sabers per a la realització exitosa de l'activitat, al mateix temps que s'estimula la curiositat i el desig de saber-ne més sobre els artefactes culturals que es volen donar a conèixer. Tota *Avaluació Inicial* ha de donar pas al que nosaltres anomenem *Repte*.

Repte: estimular el desig de saber

El *repte* estarà enfocat a recollir el propòsit col·lectiu que impulsa el desig de conèixer, i al final de l'itinerari, a compartir els nous coneixements

¹⁷ Benjamin escriu a *Sobre el concepte d'història* (1940) una sèrie de tesis al respecte. La número VII exposa: «Tots els béns culturals [...] deuen la seva existència no només a l'esforç dels grans genis que els han creat, sinó a la servitud anònima dels seus contemporanis. No hi ha un sol document de cultura que no sigui alhora de barbàrie. I si el document no està lliure de barbàrie, tampoc no ho està el procés de transmissió d'unes mans a unes altres.»

adquirits, les preguntes generades i les emocions experimentades. Aquest repte captarà els aprenentatges de la nostra interacció amb els contextos i realitats presentats pels objectes patrimonials, facilitant una reflexió aplicable al nostre present. Ha de ser formulat de manera clara, senzilla i captivadora, sense imposar una solució específica en la seva resposta.

Cal recordar que la formulació del repte conté un moment doble: 1) el del disseny de l'experiència: la recerca del repte ha de promoure la formulació de preguntes no habituals sobre els objectes o artefactes. El repte, com a motor del disseny d'activitats de mediació, busca en les artífexs una actitud *difractiva*, un mètode que permet produir la diferència en la trobada amb la cosa, a través d'una intra-acció amb la mateixa;¹⁸ i 2) el de la seva formulació amb el grup: el repte busca en les participants dinamitzar el desig de saber, la curiositat per explorar la cosa des de perspectives a-normals.

A través de la nostra pràctica de mediació, hem observat com els objectes operen de manera única en cada visita, activitat i grup. Ens hem adonat de com gestionen físicament espais de relació que ajuden a superar la superficialitat i la comercialització que sovint envolten les activitats turístiques. Quan les persones, ja siguin individuals o en grup, es troben davant d'una obra, aquesta sembla manifestar-se de manera transparent. Aquesta trobada directa pot provocar una sensació immediata de reconfort o, fins i tot, d'opressió davant la intensitat dels colors, els matisos, les formes o les sorpreses de les seves dimensions. Busquem en aquestes

¹⁸ La difracció permet que les coses i els cossos siguin actius en els processos de significació, assumeix i promou el caràcter performatiu de la construcció de saber. La performativitat implica «allunyar-se dels hàbits i seduccions familiars del representacionalisme, és a dir, reflexionar sobre el món des de fora, i dirigir-se a una manera d'entendre el món des de dins i com a part d'ell» (Barad, 2007:88). La difracció com a metodologia és l'estratègia que permet engendrar nous conceptes, tradicions o filosofies i ha estat incorporada com a metodologia crítica des dels nous materialismes feministes per Haraway (2004) i àmpliament formulat per Barad (2003, 2007).

obres elements que ens siguin familiars i que reafirmen o enriqueixen els discursos que hem après a través de circuits artístics formals o informals que ens han configurat.¹⁹ Aquesta dinàmica relacional amb imatges i objectes pot ser extrema i violenta, ja que sembla que aquests objectes estan destinats a capturar les particularitats socials heretades, congelades en antics imaginaris i relegades als racons dels circuits museístics i turístics, convertint-se en objectes sense agència per al consum superficial. Tot i aquestes tendències encara presents, altrament que disfressades, des de la pràctica de la mediació patrimonial hem après el contrari: els objectes, especialment els artístics, amb la seva presència tangible, ofereixen Situacions d'Aprenentatge (SA) complexes i úniques que escapen constantment dels models tradicionals de coneixement.

Els objectes no són meres representacions de discursos o teories estàtiques; són més aviat complexos i singulars com els nostres propis cossos, cridant a l'atenció i necessitant trobades que fomentin relacions empàtiques i significatives. La seva investigació no només apel·la a la raó, sinó que també estimula tots els sentits, buscant descobrir noves formes de coneixement a través de l'emoció.

El repte com a motor del disseny d'experiències d'aprenentatge esdevé fonamental, ja que pren com a situació de partida la complexitat relacional que es dona en la trobada entre coses, espais i persones i permet pensar relacions que obrin punts de fuga diferents de l'esperat precisament des de l'estímul creatiu resultat de tota intra-acció.

En aquest sentit, els museus poden esdevenir dispositius de memòria que expliquen els

processos que han conformat la construcció històrica. No es tracta de poetitzar el passat, com a eina simbòlica, rígida i perduda, sinó d'usar el passat, activar-lo creativament des del present i cap al futur. Georges Didi-Huberman (2012) afirma que «la principal característica dels objectes artístics és la seva capacitat de tocar allò real».²⁰ La mediació és crucial per a facilitar vincles emocionals i personals amb els objectes per part de les visitants, allunyant-se de les temporalitats convencionals i explorant fronteres de realitat sovint oblidades o menys tingudes pels discursos dominants. En les institucions patrimonials, la mediació i la pedagogia crítica juguen un paper fonamental en la promoció de noves formes de relació amb els objectes i, per extensió, amb el nostre passat i present. Aquesta revolució cultural implica desfer les barreres que limiten la creativitat i la imaginació, creant espais comuns propicis per a una presa de consciència facilitada per les noves relacions entre subjectes i objectes.

L'avaluació inicial juntament amb un repte ben definit ens serveix per crear un itinerari que fomenti la relació amb els objectes artístics, capturant el moviment entre el present, el passat i el present assenyalat. El repte actua com a guia durant el disseny i l'avaluació de l'activitat, ajudant-nos a mantenir el focus en els nostres objectius d'aprenentatge. Ens ajuda a discernir quins coneixements, informacions i processos són més pertinents en cada moment de la activitat, alhora que promou una relació igualitària i recíproca entre l'educadora i el grup. Tot i que l'educadora pot aportar coneixements, el grup també té les eines necessàries per mantenir un diàleg efectiu.

En el disseny d'una activitat de mediació, tenir clar el *repte* esdevé una qüestió fonamental,

19 El nostre món està carregat de dinàmiques cognitives que fomenten processos de *reconeixement*, pràctiques que valoren la identificació com a forma de saber, és a dir, té més valor en tant que allò s'assembla a quelcom que jo ja tinc incorporat. El *coneixement*, en canvi es produeix en la nostra relació amb la diferència, amb allò no-pensat encara.

20 Descriu la nostra relació complexa amb les imatges i el saber que al qual donen accés, entenent que és on millor podem comprendre aquells processos que legitimen el món tal com se'ns planteja i que, al mateix temps, ens brinden estímuls alliberadors per a les nostres maneres de pensar.

ja que ens ajudarà a organitzar un itinerari a través d'un seguit de mòduls que han de facilitar l'adquisició de les competències necessàries per a donar-li resposta, però també per garantir una experiència de gaudi i benestar emocional. Mentre que l'*avaluació inicial* i el *repte* són indispensables en la seqüència del disseny, els *mòduls* que s'hi desenvoluparan poden variar en forma, quantitat i complexitat.

Mòduls: treballar des del muntatge per una relació significativa i creativa amb els objectes del passat

Anomenem mòduls els diversos moments d'un itinerari que són impulsats o facilitats per una obra, objecte o conjunt d'obres (una sala o seqüència). Cada mòdul està dissenyat per posar en joc capacitats i competències diverses de les participants. És fonamental que cada mòdul ofereixi una varietat d'exercicis i experiències per estimular un ritme no homogeni que mantingui l'atenció i la implicació del grup al llarg de la visita. A través d'aproximacions diferents als objectes artístics, cada mòdul busca fomentar el desig d'explorar, experimentar i compartir.

La investigació de Bationo-Tillon i Decor-tis (2016: 53-70) analitza les particularitats de les experiències educatives al museu i planteja que tota activitat de mediació ha de promoure quatre elements: exploració, inspiració, producció i posada en comú. Aquesta proposta beu del model conegut com MARO (acrònim de *Modèle de l'Activité de Rencontre avec une Oeuvre d'Art*) que vol integrar i/o reconciliar els dos aspectes principals de la mediació: l'activitat sensorial i l'analítica.

El disseny per mòduls implementat al MNAC té com a objectiu estimular quatre eixos principals, tot prenent en consideració els factors diferencials que defineixen l'experiència educativa al museu: falta de continuïtat,

temporalitat limitada, convivència de diversos grups a les mateixes sales, i desconeixement de l'espai i el contingut per part de les visitants. Aquestes diferències no es veuen com a dificultats, sinó més aviat com a oportunitats que requereixen processos i metodologies adaptats, enfocats a promoure el museu com un lloc que complementa, estimula i enriqueix significativament l'educació formal.

Els mòduls permeten crear experiències educatives que proporcionen informació i coneixement sense sacrificar l'experiència en si mateixa. L'objecte, no el discurs, es converteix en el centre d'atenció i el motor de cada parada, oferint una experiència completa en si mateixa que garanteix una significació independent de l'acumulació o la progressió, sense invalidar-les. Les coses, vistes com a restes materials més que com a exemples o il·lustracions de discursos, adquireixen un sentit particular aquí, sovint menys explorat en les pràctiques museogràfiques i curatorials. La paraula «resta», en termes arqueològics o artístics, evoca elements sempre incomplets o mancats, interpretats com a fragments del passat que necessiten la nostra intervenció i cura(doria) perquè puguin dir-nos quelcom.

Els objectes ens reclamen, però també requereixen quelcom de nosaltres, motiu pel qual cal abandonar les relacions de domini amb ells, en favor d'una dinàmica d'escolta activa. En aquest sentit, la psicoanàlisi ofereix una accepció del concepte *resta* molt operativa i fins i tot revolucionària si l'apliquem als objectes historicoartístics patrimonials. Lacan explica que la *resta* –o allò que resta– més que fer referència a una absència, al·ludeix a un moviment de resistència afirmativa. Sempre és alguna *cosa* que amb la seva presència manifesta una resistència a desaparèixer. A una resta, paradoxalment, no li falta res, sinó que és l'afirmació material definitiva que quelcom que va ser o succeir en el passat, segueix viu aquí i ara, és incòmoda i inesperada, i sobreviu



Experiència de mediació amb un grup escolar dissenyada amb la metodologia proposada. Fotografia de les autores.

reclamant-nos (Lacan, 2007). Enteses des d'una perspectiva lacaniana, les restes materials, els objectes custodiats per les institucions i centres patrimonials, més que apropar-nos a un passat específic, contenen formulacions que posen en dubte la història oficial i ens ofereixen claus per desactivar-la com a veritat absoluta.

La concepció de la resta material com a potència i resistència ens convida a establir una relació amb el temps (passat-present-futur) no progressiva ni jeràrquica que, aplicada a les institucions patrimonials i museístiques, ens permetria assumir de manera valenta la tasca que implica, des del present, pensar i relacionar-nos amb la història i, a la vegada, esdevé un espai fructífer per articular experiències de

coneixement riques i complexes. Ens convida a establir una relació significativa i creativa amb els objectes del passat, ja que en ells està la clau per imaginar.

Els mòduls permeten un treball basat en el muntatge, una dinàmica que facilita l'espontaneïtat, el canvi i el *des-ordre* en les formes d'aprenentatge per damunt del discurs lineal. Utilitzem el concepte des-ordre (*supra*) per emfatitzar que la nostra pràctica és en molts casos performativa, i són les persones qui marquen els ritmes i les línies d'interès. El disseny per mòduls permet alhora incorporar el muntatge a la mediació com a pràctica crítico-reflexiva, posant de manifest el dinamisme del nostre arxiu, així com les seves infinites possibilitats combinatòries. Es tracta

d'un procediment creatiu que posa en relació elements per fora de la linealitat i continuïtat del discurs històric; un joc imaginatiu de creació i connexions lliures que ja defensaren les avantguardes dadaistes i surrealistes, però que va ser especialment teoritzat per Warburg i Benjamin i recentment recuperat per Didi-Huberman. El muntatge és una pràctica que visibilitza la ruptura, la juxtaposició i el moviment heterogeni present en tota forma de coneixement; desmunta precisament la continuïtat associada a la narració històrica tradicional, progressiva, evolutiva... Els mòduls i la seva autonomia permeten una dinàmica performativa en l'articulació dels diferents itineraris, convertint cada experiència en única i susceptible de canvis i variacions segons les preguntes, necessitats i desitjos que emergeixin. Aquesta metodologia de compartimentar els itineraris possibilita combinacions entre diversos mòduls adaptades a les necessitats de cada grup, superant la idea d'experiències prefabricades i estandarditzades, i permetent ajustar la durada de cadascun d'ells. Al mateix temps, el disseny conscient dels components que fan que un mòdul sigui exitós implica que tots mantinguin una estructura formal estable, però flexible.

Un bon disseny modular ha de tenir en compte els següents aspectes: la durada, en funció del tipus d'experiència que es vol promoure; l'espai, plantejant quins punts forts i febles presenta l'espai en què volem que es dugui a terme el mòdul; l'accessibilitat, donat que els mòduls volen promoure una situació d'aprenentatge inclusiva i anticapacitista;²¹ la gestió del grup no imposada i curosa; el contingut que es vol compartir, és a dir, quins aspectes del saber del museu i la història es volen posar en joc; les dinàmiques a desenvolupar i, per tant, quines estratègies s'utilitzaran per promoure la curiositat, la participació, l'escolta, l'experimentació i la creativitat; i els materials

21 Per aprofundir sobre el gir educatiu i l'accessibilitat, veure Cachia 2014: 51-66.

de suport emprats que facilitin l'autonomia en el treball i la recerca.

El disseny modular desenvolupat és operatiu perquè permet canvis i modificacions durant el desenvolupament mateix de l'experiència. La forma en què s'explicita la relació entre els diferents mòduls rep el nom de nexes.

Nexes: el fil d'Ariadna

Els nexes són una eina discursiva-expressiva que funciona com una pinça per teixir les relacions entre els diferents mòduls. Ajuden a fomentar subtilment l'acumulació del coneixement que es genera i connecten els diferents moments del procés educatiu. Els nexes poden ser reflexions, preguntes o observacions que l'educadora planteja al grup per dinamitzar canvis de situació o moments intersticials. Recuperen temes oberts, proposen estratègies d'observació durant el desplaçament i conviden a la reflexió per mantenir la implicació dels participants o per promoure canvis en aquesta implicació. Al mateix temps, ofereixen eines per continuar explorant l'espai de manera autònoma.

Activitat de síntesi: una possible conclusió

«Allò que no podem imaginar, no pot arribar a ser»
Bell Hooks (2022)

Finalment, en la conceptualització dels itineraris és imprescindible articular el que anomenem *Activitat de síntesi*, una darrera experiència que busca recollir col·lectivament el que s'ha après, però també allò que el grup ha aportat a l'experiència compartida.

Aquesta fase de l'itinerari té com a objectiu principal recuperar el *repte* inicial i fomentar una reflexió crítica sobre l'experiència compartida i la realitat coneguda. S'opta per un espai que estimuli la creació, transformant les

reflexions en propostes concretes. La pràctica artística és l'eina central per explorar i compartir aquestes propostes, creant un espai experimental i especulatiu que fomenti tant la reflexió com la producció creativa. És un epíleg de l'itinerari, un espai dedicat a la reflexió col·lectiva, a compartir sensacions i emocions, i a avaluar i millorar l'experiència a través de les aportacions individuals. Així, els itineraris esdevenen performatius, dinàmics i permeables, influenciats per cada experiència viscuda.

Aquest darrer àmbit promou el que Azoulay (2014: 58) designa com a *història potencial*, un moviment crítico-imaginatiu que

és al mateix temps un esforç per crear noves condicions tant per a l'aparença de les coses com per a la nostra aparença com a narrador(x)s, com els qui poden –en un moment determinat– intervenir en l'ordre de les coses que la violència constituent ha creat com el seu ordre natural. Anomeno a aquesta estratègia història que exposa el passat potencial i el potencial creat per aquesta revelació.²²

La mediació crítica i creativa que proposem busca en última instància subvertir aquest *mal de museu*, investigar formes relacionals que propiciïn aliances rebels entre objectes, comunitats i individus, però també entre diferents temporalitats. McLaren denomina aquestes formes de pedagogia crítica «praxis utòpica soci-crítica» (McLaren, 1997: 69), ja que assumeixen una acció educadora crítica intervencionista i transformadora que exigeix veure i transitar la diferència. Atrevir-se a realitzar connexions inesperades, fins i tot il·legals –és a dir, fora de norma– i voler pensar allò no pensat encara.

²² La paraula *potencial* té aquí un doble sentit: «significa la reconstrucció de les possibilitats, les pràctiques i els somnis no realitzats que van motivar i van dirigir les accions de diferents actors en el passat; [...] interromputs per la formació d'un règim sobirà que va produir un cos polític diferenciat i conflictiu», però també «la transformació del passat en un esdeveniment interminable [...] en la qual les nostres obres del present ens permeten llegir els assoliments del passat [...] i el fa potencialment reversible» (Azoulay, 2014: 58).

La paraula utopia és pertinent aquí, no en termes messiànics, sinó en termes materials. La utopia material és sempre un «encara-no» del present, una concepció de la realitat com a procés i, per tant, com a potencial (Bloch, 2007). Les pràctiques crítico-creatives són els espais privilegiats per construir utopies materials, revolucionàries en la creació de formes i objectes que possibilitin un món diferent aquí i ara, no com un somni de futur llunyà. Entendre que el futur pot estar contingut en els objectes del passat només és possible des d'una comprensió a-nostàlgica que el que encara està per venir està present en el passat-present, i que el passat és una potència generadora de futur. Establir relacions crítiques amb els discursos patrimonials a través dels seus objectes ens pot ajudar a qüestionar els discursos institucionals que legitimen narratives de poder i esdevenen mecanismes de vigilància sobre els processos de memòria.

La pensadora decolonial Camila Opazo (2022) afirma que «no existeix una memòria, sinó tan sols oblit, processos de desmemòria» i es troben al centre del *mal de museu*. Les noves pràctiques de mediació en el sí de les institucions museístiques, i des d'una perspectiva materialista, ens ofereixen l'oportunitat de treballar amb la història, fer d'ella un procés dinàmic i versàtil que ens permeti veure el món com un projecte inacabat, sempre en procés de fer-se de forma comuna.

Tornar estranya la norma(litat), posar en qüestió el que considerem habitual, és un factor indispensable per a poder imaginar alternatives. Recollint la cita de Bell Hooks que encapçala aquest apartat, hem comprovat que la imaginació com a praxi genera un espai en què es pot fer possible l'impossible, on l'experimentació i el pensament es troben lliures de coartades interessades, alhora que promouen un estat de constant curiositat que s'oposa al conformisme i l'apatia pròpies de la posmodernitat neoliberal.

BIBLIOGRAFIA

- AZOULAY, Ariella (2014) *Historia potencial y otros ensayos*, México: Ediciones Económicas Colima.
- BARAD, Karen (2007) *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*, Durham, N.C.: Duke University Press.
- BATIONO-TILLON, Anne i Françoise DECORTIS (2016) «Understanding museum activity to contribute to the design of tools for cultural mediation: new dimensions of activity?», *Le travail humain*, 79: 53-70.
- BENJAMIN, Walter (1988) (1937) «Historia y coleccionismo: Eduard Fuchs» a BENJAMIN, Walter (1988) *Discursos interrumpidos. I. Filosofía del arte y de la historia*, Madrid: Taurus.
- BENJAMIN, Walter (2007) (1917) «Sobre el programa de la filosofía venidera» a *Obras Completas*. Libro II, 1, Madrid: Abada.
- BENJAMIN, Walter (2021) (1940) *Tesis sobre el concepto de historia y otros ensayos sobre historia y política*, Madrid: Alianza Editorial.
- BLOCH, Ernst (2007) (1947) *El principio de esperanza*, Madrid: Editorial Trotta.
- BOJ TOVAL, Clara (2022) «Adjetivar para transformar: el comisariado como posibilidad» a AMENGUAL, Irene et al. (2022) *Comisariado ¿pedagógico? Exploraciones transformadoras de la práctica curatorial*, Madrid: Catarata, 9-21.
- BURNHAM, Rika i Elliott KAI-KEE (2011) *Teaching in the Art Museum: Interpretation as Experience*, Los Angeles: Getty Publications.
- CACHIA, Amanda (2014) «Disability, Curating, and the Educational Turn: The Contemporary Condition of Access in the Museum», *On-Curating*, 24: 51-66.
- CHAGAS, Mario i Carlos SKLIAR (2022) *Los museos, el mundo*, Argentina: Editorial Unatinta.
- CHARMAN, Helen; ROSE, Katherine i Gillian WILSON (2006) *The Art Gallery Handbook: A Resource for Teachers*, Londres: Tate Gallery.
- DIDI-HUBERMAN, Georges (2012) *Arde la imagen*, México: Serieve.
- FISHER, Mark (2016) *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?*, Buenos Aires: Editorial Caja Negra.
- GONZÁLEZ-SANZ, Myriam (2022) *Aprender y educar a través del arte. Un análisis de la aplicación de las Visual Thinking Strategies en el Museo Picasso de Barcelona desde la perspectiva de todos los agentes participantes*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona. Disponible a <http://hdl.handle.net/10803/674656> [Data de consulta 11/05/2024]
- HARAWAY, Donna (2004) (1992) «The promises of monsters: A regenerative politics for inappropriate/d others», *The Haraway reader*, New York: Routledge, 63-124.
- HARAWAY, Donna (1988) «Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective», *Feminist Studies*, 14 (3): 575-599.
- HOFF, Mònica (2022) «Más allá de la curaduría educativa; la educación como proceso sistémico y corresponsabilidad política» a AMENGUAL, Irene et al. (2022) *Comisariado ¿pedagógico? Exploraciones transformadoras de la práctica curatorial*, Madrid: Catarata, 37-56.
- HOFF, Mònica (2020) *Cultura y arte como bien común. Entrevista de Mònica Hoff a Luis Camnitzer*, Colloqui virtual promogut per la Càtedra Inés Amor de la UNAM. Disponible a <https://www.youtube.com/watch?v=wUkVJUpmQF8> [Data de consulta 17/12/2023]
- HOOKS, Bell (2022) *Ensenyar pensament crític*, Barcelona: Raig Verd.
- LACAN, Jacques (2007) (1962-1963) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 10: La Angustia*, Buenos Aires: Paidós.
- MCLAREN, Peter (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona: Paidós Educador.
- MORSCH, Carmen (2011) *Educación crítica en museos y exposiciones en el contexto del «giro educativo» en el discurso comisarial: ambigüedades, contradicciones y alianzas*. Disponible a <https://es.slideshare.net/museodeantioquia/educacin-crtica-en-museos-y-exposiciones-carmen-morsch> [Data de consulta 02/05/2024]
- OPAZO, Camila (2022) «Desterrar lo silenciado», *Revista Sudversa*. Disponible a <http://sudversa.com/desterrar-lo-silenciado/> [Data de consulta 02/05/2024]
- O'NEILL, Paul i Mick WILSON (eds.) (2010) *Curating and the educational turn*, London: The Apple Arts Center.
- ROLNIK, Suely (2008) «Furor de Archivo», *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, vol. IX (18-19): 9-22.
- SERRES, Michel (1982) *The Parasite*, Baltimore/Londres: Johns Hopkins University Press.
- WARBURG, Aby (2010) (2003/1927-1929) *Atlas Mnemosyne*, Madrid: Akal.

Recibido el 17 del 5 de 2024

Aceptado el 30 del 7 de 2024

BIBLID [2530-1330 (2024): 98-115]